

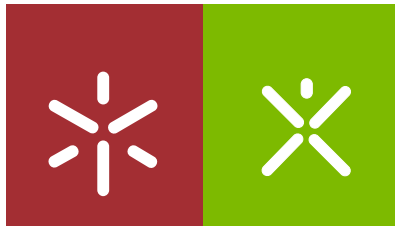


Universidade do Minho  
Instituto de Estudos da Criança

Cátia Patrícia Silva da Costa Brito

Escola e Imigração: integração de crianças  
do Leste Europeu na Escola do 1º Ciclo

Junho de 2008



Universidade do Minho  
Instituto de Estudos da Criança

Cátia Patrícia Silva da Costa Brito

Escola e Imigração: integração de crianças  
do Leste Europeu na Escola do 1º Ciclo

Mestrado em Estudos da Criança  
Associativismo e Animação Sócio-Cultural

Trabalho efectuado sob a orientação da  
Professora Doutora Diana De Vallescar Palanca

Junho de 2008

**É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA  
EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO  
INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.**

**Universidade do Minho,     /     /2008.**

**Assinatura:**

---

Instituto de Estudos da Criança  
Mestrado em Estudos da Criança- Associativismo e Animação  
Sócio - Cultural

**Escola e Imigração: integração de crianças do  
Leste Europeu na Escola do 1º Ciclo**

Cátia Patrícia Silva da Costa Brito

Orientadora: Doutora Diana De Vallescar Palanca

Junho 2008



## Agradecimentos

Este trabalho é fruto de um percurso longo que contou com a colaboração e disponibilidade de pessoas e entidades, às quais agradeço desde já.

À Doutora Diana De Vallescar Palanca pela sua supervisão, disponibilidade e solicitude. O meu muito obrigada às docentes e aos/as alunos/as da instituição observada pela colaboração e simpatia.

À amiga e companheira de percurso, Maria Moura, pelo seu apoio e amizade.

À Ana João Martins e Hugo Pinto pela amizade e disponibilidade para ajudar nas horas mais difíceis.

Aos meus pais, José e Maria de Lourdes, pelo amor que sempre dedicaram ao filho e às filhas, pela educação que me proporcionaram e integridade presente em todas as suas atitudes e acções. Ao meu irmão, José, e irmãs, Cristina e Sandra, pelo carinho e apoio demonstrados ao longo de toda a minha vida. Aos meus sobrinhos, Miguel Angelo, Pedro Gil, José Miguel, José Nuno, Tiago e João, pela alegria e espontaneidade que trazem à minha vida. Ao David pelo seu grande amor, companheirismo, apoio, paciência e conselhos que me ajudaram a ultrapassar muitos obstáculos ao longo de todo o percurso.

Dedico este trabalho à minha família e ao David.

A todos/as, o meu muito obrigada!

## **Resumo**

A perspectiva multi/intercultural defende uma educação onde a diversidade não é simplesmente constatada, mas também incluída e valorizada no currículo e nas práticas pedagógicas. Na sequência desta ideia o papel dos docentes, no contexto multicultural, revela-se de extrema importância para a inter-relação entre diferentes culturas.

Esta tese descreve um estudo de caso centrado na integração de crianças imigrantes, mais concretamente com origem no Leste da Europa, na escola do 1º ciclo. Tendo por base teórica a educação multi/intercultural, analisa a resposta da comunidade escolar à diversidade cultural dos/as discentes. Foi realizada uma observação a fim de compreender a forma como os professores interpretam e vivem a diversidade discente e quais as suas maiores dificuldades. Tenta-se também esclarecer o modo como os/as discentes do Leste europeu sentem e vivem a escola em Portugal. Adicionalmente, o estudo tenta identificar quais as suas maiores dificuldades de integração, bem como as perspectivas de futuro. Tenta-se compreender se a heterogeneidade é considerada uma mais valia para a educação ou um obstáculo para o processo de ensino/aprendizagem.

## **Abstract**

The multi/intercultural perspective advocates an education where the diversity is not simply realised, but also included and valued in the curriculum and teaching practices. Following this idea, the role of teachers within the multicultural context reveals to be of extreme importance for the interrelationship between different cultures.

This thesis describes a case study focusing the integration of immigrant children, especially from the Eastern Europe, in the 1st grade school. Having the multi/intercultural education as basis, it analyses the school community's response to the students' cultural diversity. An observation was engaged in order to understand how the teachers interpret and live the students' diversity and what their greatest difficulties are. The observation also tries to clarify how the students of Eastern Europe feel and live the school in Portugal. Additionally, the study tries to identify their greatest difficulties of integration as well as the perspectives for the future. Attempts are made to understand if the heterogeneity is considered more valuable for education or an obstacle to the process of teaching/learning.

# Índice Geral

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>I</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>II</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>III</b>
<b>ÍNDICE GERAL .....</b>	<b>IV</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>VI</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>	<b>VII</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>7</b>
CAPÍTULO I- CULTURA E PLURALIDADE .....	8
1.1 <i>Cultura</i> .....	9
1.2 <i>Identidade</i> .....	12
1.3 <i>Diversidade Cultural</i> .....	16
1.4 <i>Multiculturalidade e Interculturalidade</i> .....	17
CAPÍTULO II- O FENÓMENO DA IMIGRAÇÃO .....	22
2.1 <i>Sociedade Global e Pós-moderna</i> .....	23
2.2 <i>Fluxos Migratórios</i> .....	30
2.3 <i>Imigração em Portugal</i> .....	33
2.3.1     Evolução da Imigração em Portugal .....	33
2.3.2     A Actual Situação da Imigração em Portugal.....	36
2.3.2.1     Países de Leste .....	40
CAPÍTULO III- A ESCOLA E A DIVERSIDADE .....	44
3.1 <i>A Importância da Educação</i> .....	45
3.2 <i>Da Massificação à Desigualdade</i> .....	48
3.3 <i>O Sistema Educativo Português face à Diversidade Cultural</i> .....	50
3.4 <i>O Currículo e a Diversidade</i> .....	54
3.5 <i>Educação Multi/intercultural</i> .....	57

3.5.1	Docente Monocultural vs Docente Intercultural .....	67
<b>PARTE II- PARTE PRÁTICA .....</b>		<b>71</b>
CAPÍTULO IV- QUESTÕES METODOLÓGICAS.....		72
4.1	<i>Investigação Qualitativa</i> .....	73
4.1.1	Estudo de Caso de Observação.....	76
4.1.2	Questionários e Entrevistas .....	80
CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....		82
5.1	<i>Enquadramento</i> .....	83
5.2	<i>População da Investigação</i> .....	84
5.3	<i>Multiculturalidade e Interculturalidade: percepção e entendimento</i> .....	88
5.4	<i>A prática docente no contexto multicultural</i> .....	95
5.4.1	Práticas desenvolvidas na sala de aula.....	95
5.4.2	Organização do espaço .....	103
5.4.3	O português como língua não materna .....	109
5.4.4	Relação escola/família.....	113
5.4.5	A formação dos/as docentes .....	115
5.5	<i>Os/as alunos/as do Leste europeu e a escola</i> .....	117
<b>CONCLUSÕES .....</b>		<b>123</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>		<b>131</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>139</b>

## Índice de Figuras

FIGURA 1- NACIONALIDADES MAIS REPRESENTATIVAS (2006) .....	39
FIGURA 2- ALUNOS(AS) DE NACIONALIDADE NÃO PORTUGUESA .....	85
FIGURA 3 – ESQUEMA DA SALA DO 1º ANO .....	104
FIGURA 4 – ESQUEMA DA SALA DO 2º ANO .....	105
FIGURA 5 – ESQUEMA DA SALA DO 3º ANO .....	106
FIGURA 6 – ESQUEMA DA SALA DO 4º ANO .....	107

## Índice de Tabelas

TABELA 1 - NÚMERO DE IMIGRANTES NÃO COMUNITÁRIOS EM PORTUGAL.....	36
TABELA 2- EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO ESTRANGEIRA EM PORTUGAL.....	38
TABELA 3- PRINCIPAIS COMUNIDADES ESTRANGEIRAS EM PORTUGAL .....	41
(POR ORDEM DECRESCENTE DE REPRESENTATIVIDADE) .....	41
TABELA 4- POPULAÇÃO ESTRANGEIRA COM CONTRATOS DE TRABALHO VÁLIDO PARA RECEBER UMA AUTORIZAÇÃO DE PERMANÊNCIA, POR REGIÃO DE ORIGEM E DE RESIDÊNCIA EM PORTUGAL CONTINENTAL (2001).....	42
TABELA 5- COMPONENTES DO CURRÍCULO E FINALIDADES DA EDUCAÇÃO.....	55
TABELA 6- A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DO (A) PROFESSOR (A) INTER/MULTICULTURAL.....	68
TABELA 7- OBSERVAÇÕES EFECTUADAS.....	78
TABELA 8- ALUNOS (AS) DE ORIGEM NÃO PORTUGUESA .....	84
TABELA 9- TURMAS OBSERVADAS .....	85
TABELA 10- TIPOLOGIA DE MATERIAIS MULTICULTURAIS .....	97

# Introdução

Esta tese de dissertação do Mestrado em Estudos da Criança- Associativismo e Animação Sócio- Cultural, incide sobre a problemática da integração/inclusão de alunos(as) imigrantes na escola do 1º Ciclo, mais especificamente alunos(as) do Leste europeu. Portugal tem, nas últimas décadas, caminhado política e socialmente para o desenvolvimento da democracia. Na qual todos/as cidadãos/cidadãs têm direitos iguais, a diversidade cultural é reconhecida e se procuram processos que garantam a igualdade respeitando a multiculturalidade. Sabendo que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento dos valores associados à democracia, é necessário perceber como a diversidade cultural é compreendida no contexto escolar.

A massificação do ensino é sinónimo não só do aumento da população escolar como também do aumento da diversidade- sócio- económica, cultural, étnica e religiosa. Fazendo parte da realidade escolar a heterogeneidade discente, julga-se ser indispensável constatar se a instituição escolar promove a igualdade, respeitando a diversidade ou se continua a legitimar a desigualdade e a exclusão escolar e social.

Este trabalho de investigação tem como pano de fundo a multiculturalidade da sociedade e da escola. Por multiculturalidade entenda-se o reconhecimento de uma realidade, a coexistência de várias culturas num mesmo contexto espaço- temporal. A pluralidade das sociedades actuais despoletou vários debates e reflexões acerca das diferentes culturas e suas relações. Para poder debater este tema é necessário definir o que se entende por cultura. Neste estudo assume-se a cultura como um processo activo e criativo. Aquela não é apenas fruto da herança de um conjunto de valores, conhecimentos e costumes. A cultura comunica, relaciona-se, influencia e é influenciada por outras culturas. Assim, apesar de manter muitas das suas características evolui e transforma-se.



Segundo esta conceptualização, não existem culturas inferiores ou superiores. Nenhuma cultura é perfeita ou auto-suficiente, por isso impor outra cultura como modelo será ilegítimo. Assim, o desenvolvimento das culturas passará pela interacção. Isto é, conhecer o Outro de forma a conhecer o Eu, o Nós, e evoluir. Esta relação terá de se basear no respeito e na tolerância pela diferença. Partindo deste conceito de cultura, a interculturalidade assume-se como um projecto dinâmico promotor da interacção e do conhecimento mútuo entre as culturas. A interculturalidade vai mais longe do que a multiculturalidade, pois para além de reconhecer a diversidade, a alteridade, defende o diálogo e a interacção como forma de enriquecimento do ser humano. É a partir destes conceitos de cultura e interculturalidade que todo o estudo se desenvolve.

A multiculturalidade não é uma situação recente. Contudo o crescente contacto entre várias culturas, identidades e etnias fruto da globalização e da nova organização mundial, tem colocado a temática no centro de vários debates e estudos. A sociedade ocidental caracteriza-se por grandes mudanças sociais. O descrédito do ideal iluminista, a revolução tecnológica, as alterações no mercado mundial e nas relações entre os países acarretam consigo não só grandes oportunidades de desenvolvimento social e financeiro, mas também graves problemas sociais, como o aumento das desigualdades e da exclusão.

O desenvolvimento das tecnologias de informação possibilita a interdependência das economias e o funcionamento em rede das grandes empresas. Se à partida, este novo modelo económico poderia permitir o crescimento, este não se verifica em todas regiões do planeta. Pois quem não faz parte desta rede e não ocupa um lugar de relevo na tomada de decisões é excluído e confinado à pobreza. Aumentando, assim, a miséria em vários países e regiões do globo.

Neste contexto de desigualdade e exclusão, muitos/as migram com a esperança de alcançar melhores condições de vida. Os países ou regiões com maior desenvolvimento económico são o destino dos/as mais pobres. Os migrantes aventuram-se mas nem sempre têm sorte. As redes de imigração ilegal, o preconceito e padrões sem escrúpulos são alguns dos problemas que os imigrantes enfrentam. Saem dos países de acolhimento com a esperança de uma vida melhor, mas nem sempre a alcançam.

Portugal não é alheio a esta realidade. Nas últimas décadas, a imigração em Portugal aumentou e diversificou-se. Tendo-se verificado a desaceleração da imigração

africana, assistiu-se a uma nova vaga de migração com origem na Europa do Leste e ao surgimento de novos fluxos vindos do Brasil. Este aumento da imigração colocou em evidência a multiculturalidade da sociedade portuguesa e da própria população escolar.

A heterogeneidade da população discente é consequência da massificação do ensino e reflexo da diversidade da sociedade portuguesa. Antes do aparecimento das escolas de massas, o ensino era pensado e concebido para um determinado tipo de aluno(a) oriundo da classe média urbana. Defendia-se a transmissão e inculcação de valores e conhecimentos da cultura dominante. Ora, a massificação do ensino trouxe novos públicos à escola, tendo colocado esta organização em causa.

Perante as diferentes origens sócio- económicas, culturais, étnicas e religiosas dos(as) discentes a escola continua, muitas vezes, a dar o mesmo tipo de resposta uniforme- uniformidade curricular e pedagógica. O currículo valoriza a transmissão de conhecimentos e aprendizagens que vão ao encontro da cultura dominante. Por sua vez, as práticas pedagógicas são indiferentes à heterogeneidade discente. Os valores, interesses e expectativas dos(as) discentes são desvalorizados. E, apesar do Sistema Educativo Português desde 1986 reconhecer a diversidade, continua a valorizar a cultura dominante em desfavor de outras culturas. Esta abordagem da escola tem tido como consequência mais visível o insucesso e o abandono escolares.

Deste modo, a escola de massas, que tem como intuito a igualdade de oportunidades para todos, tem-se revelado mais um factor de desigualdade social. Pois se todos têm acesso à escola, só alguns atingem o sucesso escolar. Aqueles/as que não se revêm na cultura escolar necessitam de se adaptar a uma cultura desconhecida e deixar para segundo lugar a sua própria cultura. Facto que tem originado o desinteresse pela escola.

Em alternativa a este modelo de ensino, defende-se neste estudo uma educação multi/intercultural. Uma educação que não só reconheça a diversidade, mas também a valorize. Para isso, o currículo não poderá continuar a ser indiferente à realidade da escola e valorizar apenas uma cultura. Defende-se um currículo flexível e aberto a novos conteúdos. Isto é, apesar de se definir, a nível central, alguns conteúdos, permite-se às escolas adequar esses conhecimentos e estabelecer outros tendo em conta os seus contextos. Contudo, não basta alterar o currículo, é necessário haver um clima na escola que favoreça a diversidade e a participação das famílias. O respeito e a valorização da

heterogeneidade deve estar presente nos conteúdos curriculares, nas práticas pedagógicas dos(as) docentes e na relação professor(a)/aluno(a). Por conseguinte, a escola deve organizar-se administrativa e pedagogicamente para a diversidade discente, sem esquecer a inclusão das famílias e das comunidades nos projectos de educação multi/intercultural.

O interesse pelo tema surgiu com a constatação da realidade multicultural e da falta de respostas adequadas ao contexto heterogéneo. Os conhecimentos adquiridos ao longo da Licenciatura e, posteriormente, na pós-graduação em Estudos da Criança- Associativismo e Animação Sócio- Cultural bem como a prática como docente do 1º ciclo permitem problematizar uma questão essencial da educação escolar- a diversidade do público discente. A heterogeneidade dos(as) alunos(as) coloca muitos desafios ao/à docente pois exige ao/à profissional respostas adequadas ao contexto em que se insere, ser sensível à questão da diversidade e inovador(a) nas suas práticas pedagógicas.

Desafios que se tornam, por vezes, em problemas para os/as docentes, fruto, em parte, da falta de formação na área e da organização do sistema de ensino. Considerou-se, por isso, pertinente desenvolver um estudo relacionado com a diversidade cultural da população escolar como forma de crescimento pessoal e profissional. Acreditando-se que a investigação será uma mais valia para a prática pedagógica da docente.

Por outro lado, nos últimos anos o fluxo migratório com origem no Leste Europeu tem se intensificado, tornando-se num grupo com bastante significado no seio das comunidades imigrantes. Também, nas escolas, principalmente no 1º ciclo, tem-se verificado o aumento de crianças do Leste Europeu. Perante realidade tão recente e pouco explorada, considerou-se importante estudar como estas crianças são integradas/incluídas na escola do 1º ciclo. Sabendo que não dominam a língua portuguesa e têm diferentes culturas.

Braga tem sido uma das cidades de destino dos imigrantes do Leste da Europa, principalmente romenos e ucranianos. Se num primeiro momento os imigrantes são essencialmente homens, num segundo momento, as famílias – esposas e filhos(as) – juntam-se aqueles. As crianças que vão chegando são colocadas nas escolas da cidade. A escola estudada situa-se numa freguesia do centro urbano de Braga, numa zona habitacional de baixo custo. A população discente apresenta uma grande diversidade étnica e cultural. No ano lectivo de 2006/2007, num total de 245 discentes, 35 não

tinham nacionalidade portuguesa. Sendo a nacionalidade romena a mais representada, logo seguida pela ucraniana.

Como se pretendia estudar e compreender a dinâmica de uma comunidade escolar em relação ao tema da multi/interculturalidade, optou-se por uma investigação qualitativa em que a observação participante foi a grande fonte de dados. A observação participante permitiu conhecer de forma pormenorizada o contexto escolar e a dinâmica da comunidade relativamente à heterogeneidade discente. Foram retiradas notas de campo, onde se descreveram factos mas também pensamentos, dúvidas e reflexões sobre o que era observado. De forma a complementar os dados obtidos através da observação, foram administrados questionários às docentes e realizadas entrevistas a alunos(as) oriundos(as) do Leste da Europa.

Com esta investigação pretende-se responder a algumas questões sobre a integração/inclusão de crianças imigrantes na escola portuguesa. Assim, partindo da questão central *Que integração/inclusão para os(as) alunos(as) oriundos do Leste europeu?*, formularam-se questões adjacentes:

- *Qual a resposta do 1º Ciclo à multiculturalidade discente?*
- *Como os/as docentes percebem a multiculturalidade?*
- *Quais as práticas pedagógicas adoptadas pelos/as docentes num contexto multicultural?*
- *A educação multi/intercultural é tida em conta na escola?*
- *Como ensinar a língua portuguesa, não sendo a língua materna?*
- *Quais as dificuldades sentidas pelos/as docentes ?*
- *O que pensam os alunos/as do Leste europeu do país de acolhimento?*
- *Quais as dificuldades dos(as) alunos(as)?*

A tese de dissertação está dividida em duas partes fundamentais, Fundamentação Teórica e Parte Prática. A primeira parte divide-se em três capítulos: *Cultura e Pluralidade* (Capítulo I), onde se clarifica alguns conceitos inerentes a toda a investigação; *O Fenómeno da Imigração* (Capítulo II), no qual se contextualiza os movimentos migratórios na sociedade actual e se caracteriza a imigração em Portugal; *A Escola e a Diversidade* (Capítulo III), onde se reflecte acerca da resposta da escola de massas à heterogeneidade discente, destacando a educação multi/intercultural como via para a inclusão.

A segunda parte da investigação, Parte Prática, está dividida em dois capítulos: *Questões Metodológicas* (Capítulo IV), no qual se explicita a metodologia adoptada no estudo; e *Apresentação e Discussão dos Dados* (Capítulo V), onde são apresentados de forma reflexiva os dados recolhidos na escola estudada. Por fim e, tendo em conta as considerações teóricas e os dados recolhidos, tecem-se algumas considerações sobre a integração/inclusão de crianças oriundas do Leste europeu na escola do 1º ciclo.

Por fim, convém referir que ao longo da redacção do presente texto se optou por uma linguagem inclusiva. Isto é, optou-se por uma linguagem que não omite o género feminino. Na gramática portuguesa utiliza-se o masculino como categoria genérica para se referir a homens e mulheres por exemplo, a palavra *pais* refere-se ao pai e à mãe. O género feminino é diluído numa pretensa neutralidade. Segundo Cassel (2002 cit. por Silva, s/d), a neutralidade reproduz, normalmente, estereótipos. “As long as the male choice is the norm, unselfconscious efforts are likely to simply perpetuate male dominance” (idem).

Julga-se que o domínio do género masculino na linguagem já não faz sentido. As mulheres alcançaram, depois de séculos de submissão, direitos iguais aos dos homens. Mas ainda persistem estereótipos e discriminações de género, como por exemplo salários diferentes entre homens e mulheres para as mesmas profissões. Ainda é necessário mudar mentalidades para haver igualdade entre os dois géneros. Revelando-se a linguagem num bom “motor de arranque” para essa mudança. Perceber que o género feminino não deverá continuar ocultado pela masculinidade.

## **Parte I- Fundamentação Teórica**

## **Capítulo I- Cultura e Pluralidade**

### **"3. Princípio da igual dignidade e do respeito por todas as culturas**

A protecção e a promoção da diversidade das expressões culturais pressupõem o reconhecimento da igual dignidade e o respeito por todas as culturas, incluindo as das pessoas pertencentes a minorias e as dos povos indígenas."

*(In Convenção sobre a Protecção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais,  
UNESCO)*

Como a dissertação incide sobre questões relacionadas com a cultura e as relações entre as diferentes culturas e identidades, será essencial descrever quais os conceitos e pensamentos inerentes a toda a problemática.

A cultura é um processo dinâmico, fruto não só da herança mas também dos conflitos gerados no seu interior e exterior. Isto é, as culturas enriquecem quando se relacionam e se conhecem mutuamente num clima de tolerância e compreensão. Assim, a diversidade cultural deverá ser encarada como uma mais valia e não como um entrave ao desenvolvimento das culturas e das sociedades.

Existem culturas e identidades dominantes no seio das sociedades que tentam anular a diversidade, a diferença, desencadeando as mais diferentes reacções. Desde conflitos violentos até à aculturação. Perante a diversidade incontornável das nossas sociedades surgem várias formas de encarar e interpretar esta realidade, entre elas a multiculturalidade e a interculturalidade.

## **1.1 Cultura**

Existem diversas definições de cultura, a sua complexidade e expansão assim o permitem. Uma das primeiras tentativas de definição científica de cultura foi elaborada por Tylor, no século XIX, segundo o autor cultura é “aquele conjunto de elementos que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, usos e quaisquer outras capacidades e costumes adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade” (Tylor cit. por Crespi, 1997: p. 13).

Neste sentido, a ideia de cultura está relacionada com herança, transmissão, repetição, tradição e perpetuação. O ser humano que nasce no seio de uma comunidade irá herdar todo um conjunto de conhecimentos, valores e costumes, que serão guias de toda a sua conduta e caracterização como membro de uma sociedade específica e não de outra qualquer.

Em meados do século XIX, o conceito de cultura surge associado aos conceitos de progresso e evolução. A cultura surge como o reflexo da evolução biológica do ser humano. “las ciencias socio-antropologicas, tomaran éstas ideas, específicamente aquellas que versan sobre los orígenes y el desarrollo del comportamiento, y las



aplicaron en sentido análogo a la idea de sociedad” ( De Vallescar, 2000:p. 71). Defendia-se a selecção natural e hierarquização dos seres humanos, isto é, considerava-se que havia pessoas e culturas mais evoluídas do que outras. Suponha-se que “algunos individuos habían sido dotados, por encima de otros, de características particulares para sobrevivir (idem). Em resultado deste pensamento, surgiu a defesa da *competição* considerada necessária para alcançar bens e conservar o status social e crença que a eliminação dos mais fracos, inadaptados, é necessária para a preservação “de la “solidez” racial y el vigor cultural” (ibidem).

O contacto/relação entre várias culturas do mundo é intenso, complexo e até, por vezes, conflituoso. Este contacto e relação tem questionado o conceito tradicional de cultura. Questiona-se, acima de tudo, se as culturas distintas não se influenciam ou deixam marcas mútuas. Se influenciam, se deixam marcas, então a cultura não será apenas um conjunto herdado de valores, costumes e práticas. No século XX, surge nos Estados Unidos da América e, mais tarde na Europa, uma perspectiva multilinear da cultura. Os estadios culturais foram considerados irreais. Começou-se a defender que todas as culturas são únicas no espaço e no tempo.

Neste sentido, Fornet- Betancourt atribui à cultura uma dimensão dinâmica, pois o sujeito intervém na elaboração da cultura da sua própria sociedade. Assim, “las culturas são prácticas de vida que generan dinámicas específicas para dar cuenta de la relación que mantienen con lo que van reconociendo como “sus” tradiciones” (Fornet-Betancourt, 2003: p.18). O sujeito não só herda a cultura, mas também a vive e a reconhece como sua.

O autor defende ainda que a relação das culturas com as suas tradições definem o rumo e o desenvolvimento daquelas. Contudo, esta relação “lógicamente no puede ser reducida a la afirmación” (Fornet- Betancourt, 2003: p.19). Neste sentido, Fornet-Betancourt considera as tradições essenciais para o futuro das culturas, no entanto não nega que o conflito pode surgir entre tradição e inovação. Assim, “cada cultura puede generar y conocer el conflicto entre tradición e innovación” (idem).

Johan Fornäs sustenta que a cultura é um processo activo e criativo, isto é, está em constante movimento, comunicando, relacionando-se e expandindo-se. Caracteriza a cultura como sendo “a Web of flows”(Fornäs, 1995: p.1) que se multiplicam, convergem e cruzam. O sujeito não é passivo perante a cultura, ele participa e intervém

no processo cultural. “We do not passively submit to preexisting frames, rules and codes, but reshape and recreate ourselves each other, our worlds and our symbolic forms in at least potentially open, active and creative process”(idem). Assim, a cultura é dinâmica e ninguém lhe é indiferente, o sujeito é marcado pela cultura mas também deixa as suas marcas.

Para Fornäs o conceito que propõe não será eternamente válido, mas ajuda a compreender o contexto actual da pós-modernidade (Fornäs, 1995: p.3) . O contacto e a relação crescente entre várias culturas mundiais fizeram repensar o conceito tradicional de cultura pois as culturas comunicam e entrecruzam-se. Em conformidade, Diana Vallescar Palanca afirma que nenhuma concepção de cultura é neutra, pois é influenciada pelo tempo e contexto em que é concebida. O/a autor/a vive numa época e contextos específicos, o que influencia a sua conceptualização acerca da cultura. “Ninguna compreension de la cultura es atemporal, acontextual, ni neutral” (De Vallescar, 2000: p.38). Sendo, actualmente, o conceito de cultura influenciado pela diversidade, pela pluralidade e diferença.

Diana Vallescar Palanca define, em linhas gerais, o que considera serem as características essenciais de cultura:

- A cultura não é apenas algo racional que se vê e analisa, aqui e agora, mas também algo que se gosta, sente e vive-se;
- Todas as culturas criam e recriam, vivem tensões, conflitos e interagem com outras culturas, por isso influenciam e são influenciadas;
- A cultura é um processo ou sistema dinâmico;
- As funções principais da cultura são de carácter social, epistemológico, valorativa e simbólica. Estas desenvolvem uma forma singular de aceder à realidade, de conhecer e relacionar-se, de se autocompreender, criando uma racionalidade e sensibilidade próprias;
- A conceptualização acerca do outro, do estranho, do estrangeiro é construída a partir do que a cultura considera normal ou natural. Essa conceptualização conduz a relação com o outro dentro e fora de uma sociedade;
- As culturas podem-se definir pelas suas diferenças de conteúdo, pela forma como organizam as suas diferenças, pelo modo como concebem as diferenças culturais

no interior da sua própria cultura e pelo modo como formam as diferenças interculturais;

- Nenhuma cultura é perfeita nem auto-suficiente. Assim, impor outra cultura como modelo a seguir será ilegítimo pois é um entrave ao seu desenvolvimento;

- As grandes transformações sociais, políticas e económicas necessitam de trocas culturais;

- A linguagem que se utiliza é um indicativo da concepção ou modelo que se tem sobre a cultura;

- Nenhuma cultura pode ser medida ou valorizada segundo referências ou escalas alheias a ela. Sendo necessário uma nova perspectiva e diferentes critérios de aproximação cultural, que não coloquem a cultura de cada um como referência de todas as outras (De Vallescar, 2000: pp. 385,386,387).

Esta conceptualização de cultura permite uma maior abertura para a relação . Assim, o conceito de cultura aqui defendido está em conformidade com a realidade actual, isto é, as diferentes culturas coexistem lado a lado e por isso é necessário compreender que aquelas influenciam e são influenciadas. O respeito e a tolerância revelam-se essenciais para a interacção. Compreender que não há culturas superiores ou inferiores e que todas têm a sua história e merecem, com certeza, ser respeitadas.

## **1.2 Identidade**

A relação entre grupos culturais e etnias diversas são fortemente condicionadas pelas diferentes identidades. Os conflitos entre grupos estão intimamente relacionados com a aniquilação, defesa ou preservação das identidades. Será, então, crucial compreender o que é a identidade ou identidades, como e onde estas se revelam.

Segundo José Gabriel Bastos e Susana Pereira Bastos, “a identidade é um organizador psicossociológico, sócio-histórico e político complexo[...]”(1999: pp. 11, 12), pois processa-se nos níveis pessoal, interpessoal, transpessoal e político. Acrescentam, ainda, que a identidade decorre tanto de processos de identificação subjectiva e de auto-atribuição bem como de processos de identificação objectivante e de hetero- atribuição. Estes processos, segundo os autores, normalmente não coincidem.

A identificação objectivante processa-se ao nível político e é produzida pelos serviços de identificação dos Estados. Para Bastos & Bastos esta identificação “discrimina entre «nacionais» e diferentes tipos de «estrangeiros» consubstanciando-se em documentos de identificação. A identificação objectivante pode ser um instrumento valioso para os Estados, pois ajudam a determinar estratégias tanto de aniquilação de identidades étnicas ou de ascensão a identidade nacional. Neste último caso, podem estabelecer a identidade “em documentos oficiais objectivantes, tornando a identidade nacional o privilégio de uma maioria (ou até mesmo de uma minoria dominante)” (Bastos & Bastos, 1999: p.12).

No que se refere à identificação subjectiva, pessoal e/ou grupal, esta é muito mais complexa e de difícil compreensão. A identificação subjectiva pode ou não coincidir com a identificação objectivante, estabelece-se no confronto e no encontro entre identidades auto-atribuídas e identidades hetero-atribuídas. Esta identificação constrói-se, assim, em contextos relacionais multi-identitários. A identidade subjectiva “é altamente complexa, subversiva e idealizante” (idem), pois centra-se na posição do sujeito, “a sua genealogia familiar e histórica, a sua biografia e alianças familiares e grupais, os seus ideais cívicos e os seus fantasmas narcísicos bem como as suas estratégias contextuais e axiológicas” (ibidem).

Quando a identificação subjectiva não é coincidente com a identificação objectiva, pode assumir duas formas distintas de identidade: identidade nacional não objectiva e identidade étnica. À primeira corresponde um grupo identitário que é dominado politicamente durante um período histórico sensivelmente longo. A identidade étnica surge no seio dos Estados em contextos multi-étnicos, com origem nos fluxos de imigração. Como sustentam Bastos & Bastos, esta identidade estabelece-se e assume diferentes configurações na convivência e/ou confronto multi-étnico. Poderá desenvolver-se como uma identidade sócio-histórica, que se constrói tendo como referência uma pátria ou origem, por vezes já perdidas, e uma genealogia. Poderá ser vivida como minoritária no interior de um Estado multicultural ou mantida sob um processo de aculturação mútuo, impedindo “a dissolução cultural da minoria, por assimilação indiferenciadora, na maioria nacional”(Bastos & Bastos, 1999: p. 12).

No seio de um Estado multicultural, em que diversas etnias e culturas coexistem, a defesa de uma identidade étnica passa por destacar alguns aspectos marcadamente

diferenciadores. Esses aspectos corporais e culturais distintivos, como a alimentação, o vestuário, a música ou a religião, são assumidos como características marcantes de uma ou de outra etnia. Os autores Bastos e Bastos acrescentam, ainda, o facto de que quando uma identidade étnica luta e consegue transformar-se numa identidade nacional, esta pode dar origem a um projecto de homogeneização étnica. No qual se pretende anular todas as minorias étnicas que existam no Estado, afirmando a superioridade da nova identidade nacional (Bastos & Bastos, 1999:p.13).

Assim, a conceptualização ou definição de identidade não será de todo fácil, pois pode assumir várias formas, contudo poder-se-á afirmar que a identidade tem uma forte componente cultural e que interfere e orienta a acção do sujeito. Pertencer a uma etnia ou cultura com uma identidade própria não é indiferente, pois aquele condiciona e influencia os actores sociais. Esta influência justifica-se, pois como afirma Castells a identidade “é a fonte de significado e experiência de um povo” Castells, 2003: p.2). Seguindo a mesma linha de pensamento, Wieviorka afirma que identidade colectiva é o “conjunto das referências culturais em que se funda o sentimento de pertença a um grupo ou uma comunidade(...)” (Wieviorka, 2002: p.168). Os actores sociais sentem-se parte de um todo porque partilham um conjunto de referências culturais que os orientam. Por isso, não será de estranhar que sujeitos pertencentes a uma mesma identidade partilhem características e modos de vida.

A identidade de um grupo social vai-se construindo ao longo do tempo, vai adquirindo características próprias a partir da história, da geografia, da biologia e de instituições. Os actores sociais vão adquirindo uma forma única de viver e conviver, assumindo assim a sua diferença perante as demais identidades. A consciência da diferença e que cada grupo social tem referências culturais distintas tem vindo a crescer. Wieviorka defende que nas sociedades contemporâneas as referências culturais “são cada vez mais conscientes, afirmadas e reivindicadas como tais(...)” (Wieviorka, 2002: p. 168). Isto é, são assumidas como produções sociais e não como características naturais que anteriormente poderiam “justificar” a discriminação ou o descrédito de algumas culturas. Contudo, por vezes, ainda se atribui a estas referências um carácter naturalista. Por outro lado, os actores sociais têm, também, cada vez mais consciência da sua herança.

A identidade vai sofrendo alterações pois não é indiferente ao espaço e ao tempo em que vive, sofre influências e é defrontada com desafios que terá de ultrapassar para poder sobreviver. Como sustenta Castells (2003: p. 4), as referências culturais de uma identidade são adquiridas pelos indivíduos e estes “reorganizam o seu significado em função das tendências sociais e projectos culturais enraizados na sua estrutura social, bem como na sua visão de tempo/espaço” (Castells, 2003: p. 4). Deste modo, a identidade não é estática e indiferente ao contexto temporal e espacial em que se encontra.

Quando confrontada com desafios, internos ou externos, a identidade reage e mobiliza os seus actores sociais. A mobilização pode seguir vários sentidos de forma a responder aos desafios. Pode seguir uma via mais defensiva perante a ameaça vinda do exterior ou crise no interior, fechando-se em si mesma. Assumir uma atitude conquistadora, na qual o objectivo é a expansão da identidade. Reivindicar o reconhecimento democrático ou optar pela ruptura política com o grupo mais alargado de que faz parte. Pode, também, optar pela assimilação e dissolver-se dentro de outro grupo social mais abrangente. Assim, a expressão das identidades pode variar no tempo ou de uma identidade para a outra.

“Esta constatação afasta-nos de toda a análise em termos “primordialistas” ou “essencialistas”, que postule, para esta ou aquela identidade, um carácter quase natural, dado uma vez por todas, independentemente de qualquer factor externo susceptível de contribuir para moldar os seus traços. As identidades não são em si próprias fechadas ou abertas, defensivas ou contra-ofensivas, tentadas pela ruptura ou preocupadas com a participação democrática. A sua evolução depende de factores, muitos dos quais lhe são extrínsecos (...)” (Wieviorka, 2002: pp. 169, 170).

Pode-se, então, afirmar que as identidades são diferentes entre si devido às suas referências culturais de produção social e não natural, a sua evolução depende muito de factores exteriores. Deste modo, a identidade de um grupo não é estática, muito pelo contrário, é dinâmica, evolui como resposta a estímulos vindos do seu interior e exterior.

### 1.3 Diversidade Cultural

A diversidade humana é incontestável, as diferenças genéticas, físicas e culturais são características do ser humano. As diferenças físicas são as características mais visíveis- a cor da pele, o cabelo, a dimensão anatómica-corporal. Mas a diferença vai muito além do que é visível a olho nu. Valores, regras, formas de sentir e viver não são iguais para todos os grupos ou sociedades, isto é, existem culturas muito diversas. Estas, segundo Vallescar “siempre han sido un factor que despertó inquietud, curiosidad, interrogantes, temor y una buena dosis de imaginación”. (De Vallescar, 2000: pp. 29,30) A diversidade sempre originou várias questões e inquietudes, mas é nas sociedades actuais que o tema tem ganho relevo e originado múltiplos debates.

Na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural surge a seguinte definição:

“A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidade que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o género humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras” (UNESCO, 2000).

Neste sentido, a diversidade cultural é considerada como algo precioso e valioso para a condição humana, é património da humanidade. A diversidade advém da multiplicidade de formas que a cultura humana pode adquirir. Para além de valiosa, a diversidade cultural é fonte de inovação, de diálogo e intercâmbio entre as diversas expressões culturais.

Em 2005 e no seguimento da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, surge a Convenção sobre a Protecção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. A diversidade cultural é assumida, como característica essencial da humanidade, que deve ser protegida e valorizada.

Os principais objectivos da Convenção são “proteger e promover a diversidade das expressões culturais” e “criar condições para que as culturas floresçam e interajam livremente em benefício mútuo” (UNESCO, 2005: p.4). Pretende-se que as diferentes

expressões culturais sejam protegidas, possam desenvolver, recriar e, acima de tudo, que o diálogo seja possível entre culturas como forma de fomentar um clima de paz e respeito.

A consciencialização da importância da diversidade, evidenciada pela UNESCO tanto na Declaração como na Convenção, é um passo muito importante e significativo para o diálogo intercultural. Contudo, ainda é difícil para uma sociedade aceitar, tentar compreender tudo aquilo que é diferente e sai da norma. David Rodrigues considera que a diferença é encarada, na sociedade actual, como positiva. Apesar disso, assiste-se “a uma enorme massificação e uniformização de gostos, de valores, de modas, de normas de comportamento pessoal e social” (Rodrigues, 2001: p.23).

Assim, embora a diversidade cultural tenha ganho visibilidade e importância nas sociedades actuais, ainda se revela difícil o efectivo respeito e protecção por todas as formas de expressão cultural.

## **1.4 Multiculturalidade e Interculturalidade**

A multiculturalidade é um tema amplamente debatido nos dias que correm, a constatação das diferenças culturais tem suscitado as mais variadas opiniões e respostas políticas e sociais. Mas o que se entende por multiculturalidade? Será um novo fenómeno fruto da sociedade pós-moderna?

A partir do século XX, começou-se a constatar que a maior parte das sociedades não são homogéneas, isto é, os indivíduos não pertencem todos à mesma cultura, religião ou etnia. Existem diferenças, grupos distintos da maioria dominante. Para Moyano a sociedade multicultural é “aquella en cuyo seno existen grupos que se distinguen entre sí sobre la base de criterios com gran fuerza social divisoria, como son los criterios de pertenencia etnoraciales, etnonacionales, religiosos y/o lingüísticos”(Moyano, 2005: p.21). Assim, a multiculturalidade é a constatação de uma realidade social, grupos de diferentes origens e culturas que vivem na mesma sociedade.

Nas sociedades, existe, normalmente, um grupo dominante, com maior poder económico e político, que perante a diversidade tenta anulá-la ou diluí-la. Esta tentativa



pode assumir várias formas: limpeza étnica; expulsão; ou assimilacionismo. A limpeza étnica passa por eliminar fisicamente todos aqueles que não pertencem ao grupo dominante. A expulsão será o afastamento da diferença da sociedade pretensamente monocultural. Por fim, o assimilacionismo que se baseia na diluição da cultura dos “outros” na cultura dominante, eliminando as diferenças no seio das próprias sociedades, impondo-se uma única maneira de viver e sentir.

A pluralidade e diversidade das sociedades contemporâneas é cada vez mais visível. Contudo, não se pode considerar que a multiculturalidade é um fenómeno recente. As sociedades evoluíram, as suas culturas evoluíram e se diferenciaram porque houve contacto entre diferentes grupos culturais. Como afirma Moyano, “Desde el momento en que manejamos un concepto flexible y dinámico de cultura, tenemos que admitir que todas as sociedades humanas, en el pasado y en el presente, han sido y son sociedades multiculturales” (Moyano, 2005: p.24).

Portugal foi durante muitos anos considerado como um país monocultural, isto é, uma sociedade com apenas uma cultura. Contudo, as comunidades judaica e cigana marcam presença no território português há muitos séculos e sem dúvida têm deixado as suas marcas e influenciado a cultura dominante. Deste modo, apesar de a multiculturalidade aparentar ser um fenómeno muito recente, a História da humanidade vem negá-lo. Assim, “la historia de la multiculturalidad equivale a la historia de la humanidad” (idem).

Mais recentes são as teorias sobre a multiculturalidade e as intervenções sociais tendo em conta a diversidade cultural. Assim, apesar da multiculturalidade sempre ter existido, a reflexão e a intervenção, isto é, o multiculturalismo só surgiu no século passado. A cultura tem ganho, nas últimas décadas, um grande destaque e importância para os estudos sociológicos. A cultura tem estado no centro de várias teorias e discussões acerca da sociedade. A par disso todos os temas subjacentes à cultura têm ganho destaque. A partir dos anos oitenta a multiculturalidade passou a destacar-se. Como sustenta De Vallescar (2000: p.118),

“En la actualidad todos admiten que la cultura há ganado una profunda relevancia. Así se explica el auge de los estudios antropológicos culturales que enfatizan la realidad compleja de las culturas y sociedades; y también la denominada “explosión del multiculturalismo” alrededor de la década de los ochenta con una tematización

explícita, en función le las necesidades y reivindicaciones de los distintos contextos culturales”.

O multiculturalismo para além de reconhecer a pluralidade das sociedades, argumenta a favor da tolerância, da integridade e da autonomia dos indivíduos. Critica o domínio cultural e económico por determinados grupos e, acima de tudo, defende a identidade cultural. Todos os grupos e/ou comunidades têm, segundo o multiculturalismo, direito à sua identidade singular. Esta não será melhor ou pior do que a identidade da cultura dominante, mas terá com certeza o direito de existir sem ter de submeter àquela. Neste sentido De Vallescar argumenta (2000: p.119), “es la lucha por la coexistencia de culturas diferentes, la defensa de las culturas oprimidas y la su legitimidad contra la hegemonia de una cultura que pretende identificarse com lo universal y, así dominar”.

Assim, o multiculturalismo pretende que se reconheça a diversidade das sociedades contemporâneas, para isso será necessário assumir posições e opções nem sempre pacíficas. O multiculturalismo para Wieviorka não é apenas o reconhecimento da diversidade das sociedades mas também “a pluralidade de exigências que esse reconhecimento implica” (Wieviorka, 2002: p.102). Segundo este autor, a implementação do multiculturalismo em alguns países gerou algumas questões e dúvidas, tais como:

- a equidade e a igualdade: o multiculturalismo assenta neste princípio que pode parecer colocar em causa os valores universais do direito e da justiça, pois propõe tratamento diferenciado para aqueles que pertencem a grupos minoritários;
- comunitarismo: existe o receio de que ao reconhecer a diferença às comunidades e/ou grupos minoritários se estará a colocar em causa a união da nação;
- categorização: para se aplicar o multiculturalismo terá de elaborar uma definição clara e estável (a quem aplicar, conhecer as suas fronteiras), contudo esta categorização nem sempre será fácil de concretizar. Ao se categorizar estar-se-á a catalogar o que poderá dar origem à discriminação.

O multiculturalismo pretende que todas as identidades e culturas sejam respeitadas. Contudo, a sua implementação poderá ter um resultado inverso e favorecer a

discriminação. Deste modo, será essencial reflectir como colocar o multiculturalismo em prática e quais os seus efeitos.

Ao contrário da multiculturalidade, a interculturalidade não se limita a constatar a pluralidade da sociedade. É um processo dinâmico promotor da interacção e do conhecimento mútuo entre culturas. Acredita-se que a interacção e o diálogo entre culturas é uma mais valia para a sociedade contemporânea.

“... intercultural não se limita a descrever uma situação particular, mas define um enfoque, procedimento, processo dinâmico de natureza social em que os participantes são positivamente levados a ser conscientes da sua interdependência e, é também, uma filosofia, uma política e um pensamento que sistematiza tal enfoque.”  
(Leurin, 1987; cit. por Peres, 1999:pp.50/51).

Assim, interculturalidade é um projecto mais ambicioso, pois para além de reconhecer a alteridade, realça o diálogo e a interacção como forma de enriquecimento do ser humano. Conhecer o Outro significa interagir e dialogar. O multiculturalismo apenas pretende o reconhecimento da diversidade, é algo estático e passivo. A interculturalidade é activo, é um projecto, um processo de conhecimento da alteridade.

Para Moyano uma situação intercultural será muito mais desejável do que uma situação multicultural, pois quando se afirma que uma sociedade é multicultural, está-se apenas a colocar uma etiqueta estática. Acrescenta, ainda, que a sociedade intercultural é algo mais dinâmico, os grupos interagem, entram em contacto, dialogam, chegando a sínteses culturais e enriquecimentos mútuos (Moyano, 2005: p. 26).

As interacções culturais não são, neste caso, sinónimo de dádiva por parte de uns e recepção por parte de outros. A interacção baseia-se no diálogo entre culturas, valorizando-se as práticas e os valores de cada uma. Pressupõe-se que todos têm algo para dar e receber, é um processo de abertura ao Outro. Neste sentido, De Vallescar sustenta que a interculturalidade, em primeiro lugar, alude para uma dimensão humana, “una experiencia de apertura respetuosa y de transformación por el otro distinto, mediante el diálogo” (De Vallescar, 2000: p.396). A autora acrescenta, ainda, que a interculturalidade não apenas uma teoria mas sim um estilo de vida, um horizonte, um ideal a atingir.

A interculturalidade não está isenta de problemas. O conceito pressupõe interacção entre diferentes culturas, porém sabe-se que esta interacção se processa num plano de

desigualdade e assimetria. Existem culturas mais valorizadas do que outras, consideradas mais avançadas, mais modernas. Assim, a meta intercultural não será fácil de atingir porque as assimetrias existem nas sociedades multiculturais, “tenemos que aceptar que en realidades multiculturales existen profundas asimetrías, es decir, relaciones de poder que discriminan a unas culturas en relación com outras” (Shmelkes, 2001; cit. por Moyano, 2005:p. 27).

A interculturalidade surge, então, como uma utopia, uma meta a alcançar. O caminho não será fácil. O interculturalismo tem como base princípios antirracistas e antissegregadores e defende que é necessário fomentar as relações entre os seres humanos. Pretende incrementar a interação e o conhecimento mútuo entre diferentes culturas tendo por base a tolerância. Por estas razões “a opção intercultural é, todas as políticas de gestão da diversidade cultural, a mais exigente: necessita, para o seu desenvolvimento, de convicção, investimento, negociação e transformação mútua” (Marques: 2008).

## Capítulo II- O Fenómeno da Imigração

"A palavra Imigração- é bom lembrá-lo, não é uma palavra neutra e fria, é uma realidade que *encerra* pessoas, muito concretas, com as suas vidas, alegrias, esperanças e desejos. Por outro lado, é uma realidade viva, em movimento contínuo que não se deixa fixar nem parar. É um puzzle humano colorido, de inumeráveis cores, línguas, sabores, tradições, culturas, religiões".

(In I Congresso- Imigração em Portugal, P. António Vaz Pinto)

Os fluxos migratórios com destino a Portugal não são um fenómeno isolado, pois inserem-se no contexto migratório da Europa e do Mundo. Os movimentos migratórios estão relacionados com a interdependência das relações económicas, políticas, sociais e culturais entre os países. Assim, como sustenta Rocha- Trindade “Os comportamentos sociodemográficos indiciam antes de mais a situação política, económica e social dos países emissor e receptor das correntes migratórias, mas também as mutações conjunturais processadas em espaços envolventes mais amplos” (Rocha-Trindade, 1995, p.195).

Assim, inicia-se este capítulo com a caracterização da sociedade actual, marcada pela globalização e pela crescente interligação cultural. A imigração surge com consequência de uma sociedade antagónica e desigual. Após esta breve contextualização mundial, passar-se-á ao caso português. Primeiro como os fluxos migratórios marcaram a história nacional e depois a caracterização do momento actual da imigração. Por fim, destaca-se o caso dos imigrantes do Leste Europeu.

## **2.1 Sociedade Global e Pós-moderna**

A sociedade contemporânea tem os seus alicerces/origens nas ideias do Iluminismo dos séculos XVII e XVIII. O racionalismo dominava e segundo este a razão seria capaz de compreender tudo e todos e, por isso, tudo seria controlável. A Ciência fruto da razão humana “excepcional” seria capaz de evitar todo o mal do mundo, tornando-o perfeito e previsível.

Todos os segmentos da sociedade ocidental foram influenciados pelo pensamento racionalista, economia, política, indústria, todos sentiram a influência. Como sustenta Giddens,

“A cultura industrial do Ocidente foi moldada pelas ideias do Iluminismo, pelos escritos de pensadores que rejeitavam a influência da religião e do dogma, e que, na prática, queriam substituí-los por formas mais racionais de encarar a vida” (Giddens, 2000: p.15).

Acreditava-se, nos séculos XVII e XVIII, que o ser humano seria capaz de compreender o mundo e moldá-lo à sua medida. Os iluministas defendiam que a razão ajudaria o ser humano a controlar o mundo e a torná-lo cada vez mais previsível. Com o desenvolvimento da Ciência e o surgimento das novas tecnologias, este pensamento parecia cada vez mais concretizável, “o mundo tornar-se-ia mais estável e mais ordenado” (idem: p. 16).

Apesar da convicção dos pensadores iluministas, o mundo contemporâneo está muito longe de estar controlado ou ser previsível. Os conflitos, a pobreza extrema, a fome continuam a ser uma realidade cruel em várias regiões do mundo. As desigualdades na distribuição da riqueza não foram resolvidas, muito pelo contrário. A natureza também não se deixa controlar, por muitos avanços tecnológicos que o ser humano utilize.

As convicções dos iluministas não se concretizaram porque os efeitos dos progressos científicos nem sempre foram os desejados. A ciência e o conhecimento evoluíram imenso nos últimos séculos, proporcionando grandes avanços na vida dos indivíduos, melhor saúde, mais conforto, mais lazer. Contudo, os efeitos desta evolução nem sempre foram os esperados. Por exemplo, o clima global está a sofrer alterações graves devido à intervenção do ser humano. A economia mundial também está diferente e os seus efeitos nem sempre têm sido benéficos. A sociedade contemporânea caracteriza-se pela instabilidade e pelo risco.

Giddens defende que o risco faz parte da cultura moderna, não que a vida social seja mais arriscada do que anteriormente mas que “o conceito de risco se torna fundamental para o modo como tanto os actores leigos como os especialistas técnicos organizam o mundo social” (Giddens, 1997: p.3). O imprevisto faz parte da vida das pessoas, a ciência e a tecnologia evoluem à velocidade da luz, por isso os actores sociais têm de conviver todos os dias com a novidade e a mudança. Este aspecto faz com que se tenha consciência do risco. Perante os projectos que se elaboram pondera-se, normalmente, se os resultados serão os esperados.

Segundo Manuel Castells o final do século XX e o início do século XXI têm sido marcados por várias transformações que alteraram o contexto social da vida humana (Castells, 2002: p.1). Essas transformações, para o autor, estão intimamente

ligadas à Revolução Tecnológica. Castells considera que os avanços das tecnologias de informação têm vindo a remodelar a base material da sociedade (idem).

Relativamente à economia mundial, muitas foram as mudanças verificadas nas últimas décadas. Tendo a revolução nas tecnologias da informação um papel primordial. As economias mundiais tornaram-se interdependentes, deixando de ser controladas pelos Estados-nação. Os Estados perderam o controlo sobre a economia do país, pois esta é cada vez mais influenciada pelos mercados mundiais. Deixou de funcionar isoladamente, fechada em si e para si mesma, para funcionar em rede e aberta ao mundo.

Por outro lado, segundo Castells o capitalismo reformulou-se, tornando-se mais flexível e descentralizado. As empresas começaram a funcionar em rede e a concorrência aumentou. Este novo contexto da economia global foi possível, em grande parte, devido à revolução tecnológica, centrada nas tecnologias de informação, pois “derrubou” barreiras comunicacionais e permitiu a circulação de mais informação em menor período de tempo (Castells, 2002: p.1).

A abertura dos mercados mundiais e a maior facilidade em comunicar rapidamente com qualquer pessoa, tem tido consequências, tanto a nível cultural como económico. Para Hespanha as desigualdades na distribuição da riqueza são cada vez maiores, assim apesar

“da intensificação dos fluxos mundiais de capital de trabalho, da extensão dos mercados, da globalização das políticas e dos progressos nas comunicações, as oportunidades para melhorar os padrões de vida são cada vez mais inacessíveis à maioria da população” (Hespanha, 2001: p.163).

Isto é, existem muitas regiões do globo que por serem periféricas nesta rede mundial e não ocuparem um lugar de relevo na tomada de decisões, vêem a sua situação de pobreza e exclusão aumentar. Por conseguinte, apesar de à primeira vista parecer que se abriram novos caminhos de supressão da miséria de algumas regiões, os processos de globalização consolidaram injustiças. Neste sentido, Bauman afirma “Uma parte integrante dos processos de globalização é a progressiva separação e exclusão” (Bauman, 1999: p.9).



O desenvolvimento desigual, acrescenta Castells, já não é apenas entre Norte e Sul, “mas entre os segmentos e territórios dinâmicos das sociedades em todos os lugares e aqueles que correm o risco de se tornarem irrelevantes sob a perspectiva da lógica do sistema” (Castells, 2002: p.2). Assim, as desigualdades no desenvolvimento já não se restringem ao Sul. Aquelas afectam todo o mundo. Áreas do Norte e do Sul do planeta não acompanham o crescimento das regiões mais ricas. Concomitantemente, as diferenças no desenvolvimento também se fazem sentir cada no seio das sociedades mais ricas. Países que outrora eram considerados como exemplos de igualdade social, deparam-se neste início de século com graves problemas de desigualdade e diferenças de oportunidades.

Para Hespanha o aumento das desigualdades, da marginalização e exclusão social estão relacionadas com a desigual capacidade de exercer/cumprir as funções que o sistema social, agora globalizado, valoriza. Se a função de uma pessoa não é valorizada pela sociedade em que vive, esta ficará numa situação de marginalização e exclusão social (Hespanha, 2001: p.169).

Neste sentido, as diferenças entre ricos e pobres, incluídos e excluídos da sociedade são cada vez maiores. A possibilidade de ascender será também mais difícil e árduo atingir, apesar das aparentes oportunidades de mudança que surgem expressas nos meios de comunicação social ou em propaganda política. Deste modo, poder-se-á dizer que a sociedade actual, pós- moderna, é uma sociedade estratificada. Segundo Bauman a diferença entre os da “alta” e os da “baixa”, é que uns têm a possibilidade de deixar para trás a miséria e a pobreza, enquanto os outros não conseguem sair (Bauman, 1999: p.94).

“As sociedades contemporâneas são locais de um *apartheid ao avesso*: os que podem ter acesso a isso abandonam a sujeira e pobreza das regiões onde estão presos aqueles que não têm como se mudar” (idem).

Esta diferença entre os mais pobres e mais ricos reflecte-se no consumo. Hoje em dia consumir faz parte da rotina das pessoas, tudo se pode comprar. O prazer imediato à compra faz com que o desejo de obter mais coisas não termine. O consumo passou a ser uma necessidade para muitos. Como afirma Bauman, “ O consumidor em uma sociedade de consumo é uma criatura acentuadamente diferente dos consumidores

de quaisquer outras sociedades até aqui” (Bauman, 1999: p.88). Nos dias de hoje os consumidores nunca se sentem saciados, procuram sempre mais e mais.

A questão mais problemática reside no facto de que nem todos têm acesso a bens de consumo. A explosão do consumo aparenta ter ocorrido em todo lado e ao mesmo tempo. Contudo, a pobreza extrema chega a muitas regiões do mundo. Se por um lado uns consomem sem necessidade, outros não satisfazem as suas necessidades. E, mais uma vez, o fosso entre os mais abastados e os mais pobres aumenta, abrindo caminho a revoltas e conflitos sociais.

Uma das consequências do aumento das desigualdades que surgiram no seio de muitas sociedades foi o acréscimo das migrações. O ser humano sempre procurou melhores condições de vida, se não as encontrava no local da sua origem aventurava-se por territórios desconhecidos, que à partida iriam proporcionar uma vida mais abastada e tranquila. Com o aumento das diferenças no desenvolvimento, aqueles/as que vivem em condições, por vezes, desumanas tentam a sua sorte. Procuram os territórios que acenam com paz, trabalho melhor remunerado e habitação. Contudo, a riqueza e o sucesso divulgado nem sempre é acessível àqueles que procuram melhores condições de vida. Por vezes, se partirem para outros países são impedidos de entrar ou então são alvo fácil de redes ilegais de imigração. Se conseguirem entrar sujeitam-se a ser explorados por patrões mal intencionados e a viver em condições pouco diferentes das dos seus países de origem.

Assim, como argumenta Bauman (idem), aqueles/as com mais posses têm mais possibilidade de viajar por todo o planeta. Contudo aqueles que pouco têm ficam sem alternativas, se ficam continuam na miséria, se tentam a sua sorte nem sempre são compensados. “Se põem o pé na estrada, então o seu destino o mais das vezes ficará nas mãos dos outros; dificilmente será um destino agradável ... “ (ibidem). Deste modo, os menos abastados têm poucas alternativas, ou acomodam-se às dificuldades, ou partem para um futuro incerto e , por vezes, perigoso.

A par desta situação, os sistemas políticos estão cada vez mais desacreditados, enfrentam neste momento uma grave crise estrutural de legitimidade. Os escândalos e o maior afastamento entre o poder político e os cidadãos tem colocado em causa a sua legitimidade. Muitos cidadãos não se revêm nos sistemas políticos desligando-se por completo da vida política. Discursos e promessas ficam por cumprir, a vida do cidadão

comum não se altera, então para quê acreditar no poder político? Este também já não controla a economia que se rege pelo mercado global. O Estado perdeu a sua força e o descrédito aumentou.

Também a organização social se alterou, alterando-se também as relações entre os actores sociais. Exemplo disso são as relações de género. Até ao século XX, viveu-se numa sociedade patriarcal, na qual o papel das mulheres era diminuto, resumindo-se à família e pouco mais. No século transacto este domínio começou a ser posto em causa. As mulheres iniciaram a sua luta contra a discriminação de género, reivindicando direitos iguais e maior participação na comunidade.

As mulheres começaram a trabalhar fora de casa, exigindo salários semelhantes aos dos homens. Ao ir trabalhar, a esposa declarava a sua independência em relação ao marido. Ter um salário significava e significa não depender financeiramente do marido. A vida da mulher deixou de ser apenas a casa e os filhos. Tudo isto, acarretou consigo grandes alterações no seio familiar. O homem deixou de ser o único meio de sustento da família e a mulher não assumia (assume) apenas os papéis de mãe e esposa, também era (é) trabalhadora.

A luta das mulheres contra a discriminação não terminou. Na maioria dos países ocidentais já se atingiram vários objectivos, como direitos iguais entre homens e mulheres, pelo menos formalmente, a independência financeira de grande parte, o reconhecimento social do seu contributo para a comunidade. Contudo, em muitos países e regiões do globo ainda não se conseguiu alcançar essas metas. Ainda se está muito longe da emancipação da mulher, mas, pelo menos, já começam a surgir vozes discordantes do domínio masculino, agitando as “águas” nessas regiões.

Deste modo, apesar de ainda haver discriminação de género, nada será como antes. O patriarcalismo foi abalado e a mulher continuará a disputar o seu lugar na sociedade.

“... as relações de género tornaram-se, na maior parte do mundo, num domínio de disputas em vez de uma esfera de reprodução cultural. Há uma importante redefinição das relações entre as mulheres, homens e crianças e, consequentemente, da família, da sexualidade e da personalidade” ( Castells: 2002, p.3).

Segundo o mesmo autor, a sociedade contemporânea caracteriza-se, também, pela maior consciência ambiental e valores associados. A protecção do ambiente é uma das maiores preocupações da actualidade, a degradação do ambiente é evidente e as suas consequências já se fazem sentir. Grandes tempestades, icebergs descongelados, espécies em vias de extinção, o buraco do ozono...O ser humano está consciente que a sua acção no planeta não é inócua, a adopção de novos comportamentos é urgente. Mas estes valores são, muitas das vezes, aproveitados pelo poder político para serem usados e manipulados para proveito de empresas e interesses burocráticos. Os lucros ainda estão acima da protecção do ambiente.

Toda esta instabilidade social e mudança de hábitos e mentalidades tem se revelado difícil de ultrapassar. Nos dias de hoje as pessoas vêem-se perdidas entre os valores de outrora e os novos valores, entre o Ontem e o Hoje, entre o local e o global. A tendência, segundo Castells, é as pessoas reagruparem-se em torno das identidades primárias: religiosas, étnicas, territoriais e nacionais (Castells, 2002: p.3).

O fundamentalismo religioso, cristão, islâmico, judeu, hindu e até budista (o que parece um contra-senso) é, provavelmente, a maior força de segurança pessoal e mobilização colectiva nestes anos conturbados. Num mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, a busca da identidade colectiva ou individual, atribuída ou construída, torna-se a fonte básica de significado social” (idem).

As pessoas encontram a sua segurança nas identidades primárias, estas asseguram-lhes algum significado social, um caminho, uma direcção segura para a suas vidas. A desestruturação das organizações, a deslegitimação das instituições e o enfraquecimento dos movimentos sociais tem levado as pessoas a procurar as identidades primárias, organizando o seu significado naquilo que são ou acreditam ser.

Simultaneamente, as redes globais colocam em contacto muitos indivíduos, grupos e países. As diferentes identidades encontram e desencontram-se, através de um sistema comunicacional homogéneo. Isto é, através de um sistema que utiliza uma linguagem universal: palavras, sons e imagens da cultura ocidental. Perante esta situação, o contacto com diferentes identidades leva a que os indivíduos fiquem divididos entre o global e as” identidades particulares enraizadas” (ibidem: p. 4). E a tendência, muitas vezes, é os grupos fecharem-se em si mesmos e defenderem-se dos

“ataques externos”, originando a fragmentação social. “... as identidades tornam-se mais específicas e gradualmente mais difíceis de partilhar” (ibidem).

Assim, a sociedade global e pós-moderna trouxe consigo muitas oportunidades de sucesso e avanços tecnológicos mas, acima de tudo, grandes alterações sociais. O aumento das desigualdades sociais entre sociedades e no seio das sociedades, fez aumentar os movimentos migratórios. A perspectiva de uma vida melhor noutra país ou região motivou e motiva a crescente movimentação para os países intitulados de desenvolvidos. Exemplo deste facto é a migração com origem em África rumo à Europa (países da União Europeia).

## **2.2 Fluxos Migratórios**

A migração não é um fenómeno recente, desde há muito que o ser humano se desloca de um lugar para o outro em busca de melhores condições de vida. Contudo é na actualidade que se fazem sentir de forma mais intensa estas movimentações.

Emigração significa o acto de emigrar, isto é, sair do país de origem por um período prolongado. Aqueles que deixam a sua pátria e vão viver temporariamente ou estabelecer residência num país diferente são designados, “por quem os considere como ausentes e enquanto essa situação se mantiver, por emigrantes” (Rocha- Trindade: 1995; p. 31). Quando os indivíduos abandonam o seu país de origem, estes são designados pelos compatriotas como emigrantes, aqueles que estão ausentes.

No país de destino ou chegada a perspectiva é um pouco diferente, pois o emigrante passa a ser designado por imigrante por aqueles que os vêm chegar. Como afirma Rocha- Trindade, “Os mesmos protagonistas são agora encarados como aqueles que chegam do exterior e, por parte de quem os sabe chegados, serão considerados como imigrantes” (Rocha- Trindade, 1995: p.31). As diferenças não ficam pelas designações, pois quem migra assume diferentes estatutos sociais. No país de origem os seus direitos e obrigações diminuem. No país de acolhimento é encarado como um estrangeiro, como alguém distinto e vai ter de se integrar numa ordem social que, provavelmente, desconhece.

Quem decide migrar passa por várias etapas ou passos designados por percurso migratório. Este percurso começa no país de origem e termina na integração no país de acolhimento. O conceito percurso migratório “tem uma natureza sequencial cronológica, mais do que propriamente espacial, e encontra interesse e aplicação sobretudo em situações de migração internacional” (idem). A autora define as várias fases do percurso migratório:

- a intenção de partir que é influenciada por questões de percepção pessoal e outras de carácter colectivo;
- os preparativos de partida em que a intenção de partir é materializada em actos concretos, como obtenção de documentação e terminar contratos de trabalho...
- a viagem propriamente dita;
- a primeira instalação à chegada ao país de destino, é considerada uma fase transitória em que o migrante procura estabelecer residência, procura emprego, tenta progressivamente estabelecer rotinas do quotidiano e estabelecer contactos e relações sociais;
- a inserção representa a estabilização da fase transitória;
- a fixação com carácter permanente, consagrada provavelmente com um acto formal de naturalização, aquisição de uma nova nacionalidade;
- o regresso, o migrante pode optar por voltar ao país de origem;
- a reinserção, quando o migrante volta terá de se adaptar ao panorama do país de origem que entretanto poderá ter-se alterado(idem).

A migração é uma experiência traumática não só para o indivíduo mas também para a sua família. Migrar significa romper com a rotina do quotidiano, encontrar um novo emprego e até estar distante da família. Enquanto não houver condições no país de acolhimento, a família mais próxima fica no país de origem e só parte quando a situação estiver estabilizada. Normalmente, o marido vai em primeiro, arranja emprego e habitação, só depois a esposa e os filhos (se houver) migram.

A decisão de partir pode ter variadas motivações, desde económicas, políticas até étnico- culturais. As motivações económicas afectam principalmente países e/ou regiões mais pobres, que pouco podem oferecer aos seus habitantes. Falta de emprego, poucos recursos da terra ou do mar e pouca qualidade de vida, são razões que levam à

partida de quem pouco tem. Quem migra para um país mais abastado acalenta sempre a esperança de ter melhores condições de vida para si e para a família.

A saída pode, também, estar ligada a razões políticas. A oposição a um regime autoritário ou a recusa na participação num conflito armado pode dar origem ao abandono do país de origem. Em situações de emergência, quando já não se pode assegurar mais a sobrevivência diária dos indivíduos, opta-se, normalmente, por enviar essa população para outro país- refugiados.

As motivações étnico- culturais estão relacionadas com a ascendência comum de vários indivíduos e cultura. Quando uma etnia minoritária se sente ameaçada pela maioria da sociedade, pode decidir migrar em massa para outro território. Exemplo desta situação foi a emigração de muitos judeus para Israel. “A emigração de judeus de muitos países do mundo para Israel é igualmente um fenómeno de raiz étnico-cultural”(Rocha- Trindade, 1995: p. 43).

Por último, a emigração de quadro especialistas que se caracteriza pela selecção de determinados perfis profissionais em abundância num país e em falta noutro. Segundo Rocha- Trindade, as motivações da emigração podem ser ainda mais diversas, contudo as supracitadas são as mais frequentes (idem; p.44).

Independentemente das motivações acima referidas, a emigração pode ser legal ou clandestina.

“Designa-se por emigração legal o processo pelo qual se inicia e desenvolve um percurso emigratório individual com integral conhecimento e controlo por parte das autoridades competentes, quer do país de origem quer do país receptor, em relação a todas as faces daquele percurso. A emigração clandestina verifica-se quando o pressuposto acima indicado não é, total ou parcialmente, respeitado” (ibidem).

A emigração clandestina é muito temida pelos países ou regiões, tradicionalmente, receptores. A Europa, mais concretamente a União Europeia, enfrenta um problema grave de imigração clandestina vinda, essencialmente, do Norte África e África subsariana. Barcos sem condições e repletos de pessoas chegam todos os dias aos países europeus do Mediterrâneo. A pobreza extrema e as guerras intermináveis levam a que muitas pessoas tentem a sua sorte, muitas vezes à mão de redes organizadas que só pretendem lucrar com a adversidade dos outros. Pessoas que vivem na miséria procuram melhores condições de vida, contudo encontram, muitas vezes o

fim da vida, ou o repatriamento. Aqueles que conseguem chegar ao seu destino enfrentam outros tantos problemas como arranjar trabalho e habitação.

Em questões culturais a integração do imigrante nem sempre é fácil. A adaptação a um modo de vida diferente com hábitos, costumes e tradições desconhecidos é, com certeza, um processo demorado e difícil. Esta adaptação é dificultada nos casos em que a língua dos país de acolhimento é desconhecida, como acontece com os imigrantes de Leste que entram em território nacional.

## **2.3 Imigração em Portugal**

### **2.3.1 Evolução da Imigração em Portugal**

A História de Portugal está repleta de exemplos da interacção entre povos e culturas. Se recuar à sua origem e posterior fundação constata-se que o território, onde se veio a formar Portugal, foi ocupado por diferentes grupos étnicos. Iberos, Lusitanos, Fenícios, Romanos, Celtas, Visigodos, Árabes e Cristãos estiveram na génese da cultura e identidade portuguesas.

Durante a Idade Média as comunidades judaica e cigana chegaram a Portugal, permanecendo até aos dias de hoje. Os primeiros vestígios da comunidade judaica remontam ao século VI. Estes preservaram a sua cultura, principalmente a religião. A comunidade cigana chegou a Portugal, sensivelmente, há quinhentos anos. Desde aí, tornou-se numa etnia bastante significativa no contexto português. Dotados de especificidades culturais, preservaram as suas tradições e costumes até à actualidade.

A partir dos séculos XV e XVI, assistiu-se à diáspora de portugueses ligada aos Descobrimentos, à descoberta de novos mundos. Esta aventura portuguesa, para além de ter colocado em contacto diversos povos e culturas, deu origem ao tráfico de escravos que desde o século XVI até ao século XVIII marcaram a realidade nacional. O tráfico de escravos trouxe para o país, principalmente para Lisboa, africanos.

“O tráfico de escravos negros efectuado por navegadores portugueses e viajantes portugueses, desde o século XVI, determinou a existência de um significativo



contingente de africanos em território nacional, concentrados predominantemente em Lisboa” (Rocha- Trindade: 1995, p.198).

A partir do século XIX, assiste-se à vinda para Portugal de imigrantes provenientes de outros países da Europa Ocidental, como da Espanha, da Grã – Bretanha, da Alemanha e da França e, ainda, do continente americano, principalmente do Brasil. Segundo Rocha – Trindade, os imigrantes eram “profissionais ligados a actividades bem determinadas da economia nacional, tais como comercialização do Vinho do Porto e a exploração mineira...”(idem).

De meados dos anos 50 até ao início da década de 70 do século XX, Portugal viu sair do território milhares de portugueses em direcção à Europa do Centro e do Norte. Este facto está relacionado com a situação económica e social do país- ditadura, guerra colonial e pobreza- bem como com a expansão económica dos países do Norte e Centro da Europa no pós 2ª Guerra Mundial. Estes últimos necessitavam de mão-de-obra para as actividades económicas dominantes, indústrias de bens e de equipamentos e construção civil. A mão-de-obra portuguesa era pouco qualificada, mas ajustava-se à procura dos países em expansão. Os países economicamente mais desenvolvidos da Europa encontraram “uma mão-de-obra flexível, ajustável às procuras regionais e sectoriais de trabalho pouco qualificado...” (Malheiros: 1996, p.55).

A crise económica que marcou o início da década de 70 fez alterar o contexto de migrações na Europa. A crise dos anos 70 ficou marcada “pelo desemprego, pela inflação, pela instabilidade social e pelo encerramento de unidades produtivas...” (idem, p. 57). Esta situação crítica levou a que se alterasse o modelo industrial vigente: redução da dimensão das fábricas e do número de habitantes; reforço de mão-de-obra mais técnica e especializada. Deste modo, a mão-de-obra não qualificada oriunda do Sul da Europa, incluindo de Portugal, já não era necessária. Com efeito, os países do Norte e Centro começaram a restringir a entrada de imigrantes.

A par desta crise, assistiu-se à queda das ditaduras do Sul da Europa, em Portugal, Espanha e Grécia. Em 1974, mais concretamente, o regime ditatorial português chegou ao fim e com ele a guerra colonial. Estes acontecimentos levaram a que muitos portugueses voltassem ao seu país de origem . O fim da guerra colonial e a emergência de novos Estados africanos “ocasionou a vinda de muitos refugiados e o

repatriamento de mais de meio milhão de portugueses [...], até então residentes nas antigas Províncias Ultramarinas” (Rocha- Trindade: 1995, p.199).

Assim, a partir dos anos setenta a emigração diminui e a entrada de pessoas de outros países e/ou culturas aumentou. Como sustenta Malheiros, a emigração portuguesa verificou uma redução, “Dos cerca de 250 000 emigrantes legais da primeira metade da década de 70, passou-se para menos de 30 000, nos últimos cinco anos da década seguinte” (Malheiros, 1996: p. 71). Este facto para além de estar relacionado com o fim da guerra colonial e a vinda de muitos portugueses de origem africana para Portugal, está também relacionado com questões económicas. A entrada de Portugal na CEE, actual União Europeia, e o desenvolvimento económico que daí adveio, atraiu para o país imigrantes de várias origens.

Nos anos 80, verificou-se um crescimento no número de imigrantes oriundos de países menos desenvolvidos economicamente. Migrantes laborais com pouca ou nenhuma qualificação que vieram dar resposta “às novas exigências do mercado de emprego dos países do Sul , que implicam maior flexibilidade da mão-de-obra e a progressiva substituição dos trabalhadores autóctones nos segmentos menos valorizados do mercado de emprego” (idem, p.64).

A maioria dos imigrantes em Portugal entre a década de 70 e a década de 90, eram naturais de África, Ásia e América do Sul. Tendo-se constatado um crescimento nessas duas décadas. Malheiros afirma que “Enquanto os naturais de África, Ásia e América do Sul correspondiam a 18% da população estrangeira em 1975, quinze anos depois o seu peso relativo atingia 65% dos estrangeiros com autorização de residência” (Malheiros, 1996: p.79). Assim, até aos anos 90 os imigrantes em Portugal eram oriundos do Brasil e dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), principalmente de Angola e Cabo Verde.

A Portugal, entre os anos 70 e 80, chegaram também imigrantes oriundos de países mais abastados, como do Reino Unido, Espanha, Alemanha e França. A consolidação da democracia portuguesa incentivou novos investimentos estrangeiros “direccionados predominantemente para o turismo, comércio, agricultura e serviços” (Rocha- Trindade: 1995, p.201).

Pode-se concluir, então, que as décadas de 70, 80 e 90 foram anos de viragem na migração portuguesa. Pois, após vários anos de emigração intensa, Portugal começou a ser, também, um país de acolhimento.

### 2.3.2 A Actual Situação da Imigração em Portugal

A tendência verificada no final do século anterior intensificou-se no início do século XXI. Os fluxos migratórios com destino a Portugal aumentaram e diversificaram-se. Assistiu-se a uma nova vaga de migração com origem na Europa de Leste, principalmente da Ucrânia. No que se refere aos fluxos tradicionais, verificou-se a desaceleração da imigração africana e ao surgimento de novos fluxos com origem no Brasil, como se pode constatar na seguinte tabela.

Tabela 1 - Número de Imigrantes não Comunitários em Portugal  
(Autorizações de Permanência + Autorizações de Residência)

Nacionalidades	Ano 2002
1. Ucrânia	60 571
2. Cabo Verde	59 678
3. Brasil	58 370
4. Angola	31 332
5. Guiné- Bissau	22 855
6. Moldávia	11 817
7. Roménia	10 671
8. S. Tomé e Príncipe	8 951
9. Rússia	7 096
10. Moçambique	5 312
Total Parcial	276 655
Outras Nacionalidades	63 532
Total Absoluto	340 187

Fonte: SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras)

Em 2002, os fluxos com origem nos países do Leste europeu, do Brasil e dos países africanos (ex-colónias portuguesas) constituíam a maioria dos imigrantes a residir em Portugal. Nesse ano, notou-se um acréscimo significativo dos imigrantes oriundos do Leste. Este facto esteve relacionado, sobretudo, com a atitude mais restritiva dos países do Norte da Europa em relação à imigração e, também, com o crescimento económico verificado nos países da Europa do Sul. A necessidade de mão-de-obra, principalmente na área da construção civil, atraiu muitos imigrantes.

As qualificações e profissões dos imigrantes diferem, de um modo geral, consoante a nacionalidade/origem. Os indivíduos oriundos do Leste europeu são na sua maioria trabalhadores qualificados, com o ensino secundário e cursos superiores. E, segundo Rocha- Trindade

“Daqui resulta que muito embora para muitos dos imigrantes destas proveniências, os empregos a que inicialmente podem aceder estarão sensivelmente abaixo das qualificações que realmente possuem, é de prever que quando possuidores de um adequado domínio da nossa língua e tenham feito prova de capacidades de desempenho em trabalhos de natureza mais qualificada ou especializada, a eles venham progressivamente a ter acesso” (Rocha- Trindade, 2003: p.177).

Por outro lado, os naturais do Brasil, que vieram para território português nesta fase, possuem poucas qualificações. São provenientes das zonas mais carenciadas e rurais, como, por exemplo, do Nordeste, Minas Gerais e Paraná. Contudo, como realça Rocha –Trindade, estes imigrantes, ao contrário dos naturais de leste, têm vantagem na comunicação em português (idem). Entre os cabo-verdianos muitos são qualificados (cursos superiores) e ocupam quadros de empresas e de administração pública. Todavia, grande parte estava empregada em actividades muito menos qualificadas do sector da construção e dos serviços.

O início do século XXI fica marcado pelo aumento da imigração e diversificação de nacionalidades, porém em 2004 a população estrangeira a viver em Portugal diminuiu. Sendo que em 2005 e 2006, segundo dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2006: p. 9), foram registados valores negativos. Esta situação está em relacionada com a recessão económica que o país enfrenta desde 2004. Desde esse ano

que a economia portuguesa enfrenta uma crise económica que tem afectado a oferta de emprego em todas as áreas.

Tabela 2- Evolução da População Estrangeira em Portugal

Ano	Autorizações de Residência	Aut. De Permanência de Vistos de Longa Duração (2005 e 2006)	Prorrogações De Vistos de Longa Duração (2005/2006)	Total População Estrangeira em Território Nacional	Crescimento %
1980	50 750				
1981	54 414			54 414	
1982	58 674			58 674	7,82
1983	67 484			67 484	15,01
1984	73 365			73 365	8,71
1985	79 594			79 594	8,49
1986	86 982			86 982	9,28
1987	89 778			89 778	3,21
1988	94 694			94 694	5,47
1989	101 011			101 011	6,67
1990	107 767			107 767	6,68
1991	113 978			113 978	5,76
1992	123 612			123 612	8,45
1993	136 932			136 932	10,77
1994	157 073			157 073	14,70
1995	168 316			168 316	7,15
1996	172 912			172 912	2,73
1997	175 263			175 263	1,35
1998	178 137			178 137	1,63
1999	191 143			191 143	7,30
2000	207 587			207 607	8,61
2001	223 997	126 901		350 898	69,02
2002	238 929	174 558		413 487	7,84
2003	249 995	183 655		433 650	4,87
2004	263 353	183 833		447 186	3,12
2005	274 689	93 391	46 637	414 717	- 7,30
2006	321 133	32 661	55 391	409 185	- 1,34

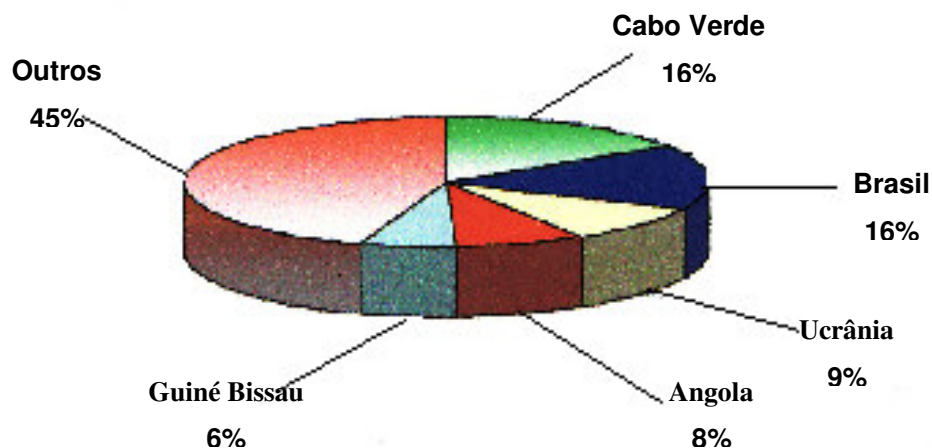
Fonte: SEF (2006,p. 9)

Como se pode constatar, a diminuição de cidadãos de nacionalidade estrangeira está relacionada com a diminuição de pedidos de prorrogação de permanência. Segundo o SEF, os imigrantes que se regularizaram entre 2001 e 2004 são mais volúveis, isto é, uma população mais flutuante. Imigração temporária, que depois de atingir os seus objectivos, aforro de algum capital, regressam ao país de origem (SEF, 2006: p.10).

Para além deste facto, através da observação da tabela II podemos constatar que a imigração em vinte e seis anos sofreu grandes alterações quantitativas. Em 1981 a população estrangeira em Portugal rondava os 54 414 cidadãos, em 2006 eram 409 185. O crescimento é notório e sem dúvida que a multiculturalidade da sociedade portuguesa não é algo fictício ou saído de um filme futurista.

Em 2006, as nacionalidades mais significativas em Portugal são Cabo Verde, Brasil, Ucrânia, Angola e Guiné Bissau, representando cerca de 55% da população estrangeira em Portugal Continental. Os 45% restantes correspondem a uma grande variedade de nacionalidades, como imigrantes vindos da China, Índia, Alemanha, Espanha e muitos outros. Um leque muito variado de nacionalidades e culturas que fazem da sociedade portuguesa uma sociedade multicultural.

Figura 1- Nacionalidades mais representativas (2006)



Fonte : SEF (2006, p.18)

A realidade multicultural é um desafio para todos, pois o Outro está cada vez mais próximo e o confronto com a diferença nem sempre é pacífica ou consensual. Se para uns a imigração é uma ameaça para o país, para outros é uma mais valia que deve ser explorada para o bem de todos. A Educação/Ensino não foge a este desafio, pois a multiculturalidade discente é uma realidade presente em muitas escolas. Cabe aos agentes educativos decidir encarar a diferença como uma ameaça ao bom funcionamento da instituição escolar ou como uma mais valia para os alunos e professores.

### **2.3.2.1 Países de Leste**

Como já foi referido anteriormente, o final dos anos 90 e início do século XXI ficaram marcados pelo crescimento da imigração em Portugal e pela diversificação das origens dos imigrantes. Até então, os cidadãos naturais das ex-colónias portuguesas dominavam a imigração em Portugal. Com o novo fluxo vindo do Leste Europeu o panorama da imigração alterou-se.

A situação instável da região do Leste europeu, após a queda da URSS, originou uma forte vaga de emigração para a Europa e Estados Unidos da América. A crise nas indústrias mineira, pesada e militar, o desemprego e a falta de condições de vida impulsionaram a migração.

Entre 1993 e 1995, os primeiros imigrantes de Leste, maioritariamente romenos, chegam a Portugal atraídos pelas perspectivas de trabalho nas obras da Expo 98. Em 1996 o fluxo migratório acentua-se com a entrada de moldavos, ucranianos e russos. Este novo fluxo deveu-se não só ao desenvolvimento económico do país e falta de mão-de-obra, mas também porque os países do norte da Europa fecharam as suas fronteiras.

Os países de Leste com mais representatividade em território nacional são a Ucrânia, Roménia, Moldávia e Rússia. A imigração de Leste começou no final dos anos 90 e atingiu o auge em 2001 e 2002. Neste último ano, a Ucrânia era a nacionalidade mais representada em território nacional.

Tabela 3- Principais comunidades estrangeiras em Portugal  
(por ordem decrescente de representatividade)

1989	1999	2000	2001	2002	2004
Cabo Verde	Cabo Verde	Cabo Verde	Cabo Verde	Ucrânia	Brasil
Brasil	Brasil	Brasil	Brasil	Cabo Verde	Ucrânia
Reino Unido	Angola	Angola	Ucrânia	Brasil	Cabo Verde
Espanha	Guiné- Bissau	Guiné- Bissau	Angola	Angola	Angola
EUA	Reino Unido	Reino Unido	Guiné- Bissau	Guiné- Bissau	Guiné- Bissau

Fonte: Guerra et al (2006, p.12).

Os imigrantes da Europa de Leste têm frequentemente qualificações de nível secundário ou superior. Apesar deste aspecto, exercem, normalmente, “profissões pouco exigentes do ponto de vista da qualificação profissional, socialmente desvalorizadas e com níveis salariais bastante baixos” (Fonseca, 2003: p.17). A construção civil é o maior empregador dos homens e as limpezas industriais e domésticas o principal sector de actividade das mulheres. Porém, exercem muitas outras profissões, sendo bastante mais versáteis.

“No que se refere à sua inserção no mercado de trabalho, apesar da maioria trabalhar na construção civil, merece especial destaque a proporção relativamente elevada dos que trabalham na indústria transformadora e na agricultura, sectores onde a presença de africanos e brasileiros é muitíssimo menos expressiva” (Fonseca, 2003: p. 7).

Alguns destes imigrantes, devido ao seu nível de instrução, conseguem ascender profissionalmente. Contudo estes casos são ainda muito pontuais. Ao contrário dos fluxos tradicionais, PALOP e Brasil, os indivíduos de Leste não se têm concentrado tanto na Região de Lisboa, estão mais dispersos pelo território nacional.



Tabela 4- População estrangeira com contratos de trabalho válido para receber uma autorização de permanência, por região de origem e de residência em Portugal Continental (2001)

Região	Total		Europa de Leste *		PALOP **		Brasil	
Residência	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
R. Norte	24005	16,9	15016	20,2	873	5,1	3024	11,7
R. Centro	19468	13,7	13804	18,6	882	5,1	1929	7,4
R. Lisboa V. Tejo	71254	50,3	28434	38,2	13642	79,2	17172	66,2
R. Alentejo	8056	5,7	4332	5,8	628	3,6	1364	5,3
R. Algarve	18853	13,3	12824	17,2	1189	6,9	2451	9,4
Total	141636	100,0	74410	100,0	17214	100,0	25940	100,0

\* Inclui apenas as quatro nacionalidades mais representativas em território nacional: Ucrânia, Moldávia, Roménia e Rússia.

\*\* Inclui apenas as três nacionalidades mais representativas em território nacional: Cabo Verde, Angola e Guiné- Bissau.

Fonte: Fonseca (2003,p. 6).

Apesar de haver uma grande percentagem de cidadãos da Europa do Leste a residir na Região de Lisboa e Vale do Tejo, 38,2%, constata-se uma maior dispersão pelo território nacional comparativamente com outros grupos. 79,2 % dos naturais dos PALOP e 66,2 % dos brasileiros residem na Região de Lisboa. Segundo Fonseca,

“Este padrão acompanha as oportunidades de emprego criadas quer por grandes investimentos no sector das obras públicas [...], quer pela procura de trabalhadores por alguns ramos industriais intensivos em mão-de-obra, como sejam a indústria têxtil, do vestuário e calçado, ou da agricultura, em regiões onde a oferta de mão-de-obra nacional é manifestamente insuficiente[...]” (Fonseca, 2003: p.5).

O desenvolvimento da imigração do Leste europeu marca a viragem nos processos tradicionais de imigração para Portugal. As redes sociais de familiares e amigos, características dos PALOP, deram lugar a um sistema organizado de redes ilegais de tráfico de imigrantes. Acredita-se, que a imigração é estimulada por agências de viagens que encobrem redes de imigração clandestina. Os migrantes pagam um visto

de turista e entram no país com a ilusão do trabalho. Porém o visto de turista não lhes permite trabalhar no país, ”o imigrante, ao iniciar uma actividade produtiva, torna-se ilegal e passível de expulsão” (Portella: s/d).

Sem documentos, sem saber falar português e sem o apoio de familiares, tornam-se presas fáceis para empresários que se aproveitam desta situação. Muitos recebem salários muito inferiores aos imigrantes legais, outros nem sequer recebem. Perante uma situação de miséria, sem condições para pagar uma casa ou até a alimentação, muitos são obrigados a viver nas ruas. “Muitos acabam engrossando a legião dos sem-abrigo que todas as noites recorrem à ração de subsistência distribuída pela Comunidade Vida e Paz na Praça da Alegria, em Lisboa”(idem).

Apesar desta situação, grande parte dos imigrantes de Leste continuam a viver em Portugal. Os primeiros a chegar são os homens que sempre que podem enviam dinheiro para casa. Depois da situação em Portugal estar mais estável, trazem as famílias (esposa e filhos). O reagrupamento familiar traz crianças em idade escolar. A instituição escolar enfrenta um novo desafio, como integrar/incluir alunos(as) com culturas tão diversas e, principalmente, com línguas maternas diferentes.

## **Capítulo III- A Escola e a Diversidade**

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo: ensinar exige liberdade e autoridade: ensinar exige saber escutar: ensinar exige querer bem aos educandos: ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

*(In Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação, Paulo Freire)*

A educação não é indiferente às mutações sociais. Contudo a sua resposta nem sempre é a mais adequada à realidade. Por isso, neste capítulo, faz-se uma breve reflexão sobre a importância da educação e do surgimento da educação para todos-escola de massas- bem como as suas implicações. Com a massificação do ensino a população escolar aumentou e diversificou-se, colocando em causa a organização do sistema escolar. A educação multi/intercultural surge como alternativa à educação monocultural, propondo o respeito e a interacção entre as várias culturas.

### **3.1 A Importância da Educação**

Se a importância e pertinência da Educação nunca foi colocada em causa, a forma com se ensina e o que se ensina levanta várias questões. Actualmente a sociedade coloca vários desafios à Educação. Quais os conhecimentos a abordar quando a informação passou a ser efémera e acessível a todos através dos meios de comunicação? Como preparar os jovens para um mercado laboral cada vez mais instável? E, numa sociedade cada vez mais multicultural como promover a convivência pacífica entre as várias culturas?

A resposta passa, segundo Delors, por uma Educação integral do indivíduo. Mais do que transmitir conhecimentos, a educação para o século XXI passará por dar oportunidade às crianças de desenvolver todas as suas capacidades físicas, intelectuais e emocionais.

“Não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança” (Delors et al., 1996:p.77).

Perante uma sociedade imprevisível não basta adquirir conhecimentos na juventude, é necessário aprender ao longo da vida e adaptar-se às circunstâncias. O sujeito deverá ser capaz de adequar o conhecimento ao contexto onde se enquadra, isto é, ser capaz de utilizar o que conhece. Assim, a educação não poderá mais ser apenas

para os mais jovens. O indivíduo ao longo da vida deverá instruir-se e educar-se de forma a dar resposta aos desafios constantes da sociedade e a adaptar-se aos novos contextos e realidades.

Outro aspecto importante referido por Delors, é o aprender a conhecer, isto é, desenvolver instrumentos para aceder ao conhecimento. Exercitar a atenção, a memória e o pensamento revelam-se essenciais para conhecer. “Aprender para conhecer supõe, antes de mais, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (Delors et al, 1996:p. 79). Aprender a conhecer leva ao aprender a fazer. Não basta conhecer é necessário levar à prática os conhecimentos adquiridos. A prática não deverá ser algo rotineiro ou preparar apenas os indivíduos para uma profissão específica, mas como sustenta Delors

“ Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para determinada tarefa material, a fim de poder participar no fabrico de qualquer coisa. As aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras [ ...]” (Delors et al, 1996: p. 80).

Educar não é apenas ensinar/aprender um ofício, uma prática rotineira. O ser humano não é uma máquina que apenas executa uma tarefa. O ser humano pensa, reflecte, sente, convive, por isso a educação deve promover o desenvolvimento de todas estas vertentes. A aprendizagem não pode descurar o lado humano. Conhecer e compreender as várias dimensões do ser humano são essenciais para se conviver, para viver em sociedade. O ser humano não desempenha apenas uma profissão, por isso a sua formação não pode passar apenas pela aprendizagem de uma função profissional. As várias áreas do saber, bem como as áreas artísticas, são essenciais para o desenvolvimento do ser humano.

Para além destes aspectos, Morin argumenta que se devia ensinar como compreender os outros (Morin, 1999). A compreensão dos outros passa pela empatia e identificação com o que pensam e sentem. “[...]o que faz com que se compreenda alguém que chora, por exemplo, não é analisando as lágrimas no microscópio, mas porque sabe-se do significado da dor, da emoção [...] (idem). A compreensão envolve empatia, esta não é compatível com o individualismo e egoísmo cada vez mais presente

nas sociedades. Deste modo, será essencial promover a compreensão entre os seres humanos.

Este aspecto revela-se fundamental numa sociedade cada vez mais multicultural. Na qual a convivência e interacção entre diferentes culturas e etnias nem sempre é pacífica. A descoberta do outro e a promoção da empatia e tolerância na infância são importantes para os comportamentos sociais durante toda a vida.

“Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais durante toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adoptar a perspectiva doutros grupos étnicos ou religiosos podem evitar-se incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos” (Delors, 1996:p. 84).

Muitos conflitos da actualidade decorrem da incompreensão da diferença. Compreender a diferença humana não é de todo fácil. Perceber que não existe apenas um modo de estar e sentir, colocar-se no lugar do outro e perceber a sua perspectiva de vida é difícil. Esta questão agrava-se com a crescente multiculturalidade da sociedade, quando pessoas de diferentes culturas, etnias e identidades convivem num mesmo espaço.

Por conseguinte, educar desde cedo para a tolerância revela-se essencial nas sociedades actuais. Colocar-se no lugar do outro e compreender as suas particularidades poderá evitar muitos conflitos e promover uma convivência mais pacífica entre as pessoas.

Conclui-se, então, que a educação deve ser a potenciadora de todas as capacidades das crianças e jovens. A educação passa pelo desenvolvimento intelectual mas também pelo desenvolvimento emocional e artístico. O cidadão só poderá participar activamente e de forma consciente na sociedade se todas as suas potencialidades forem desenvolvidas desde da infância.

### 3.2 Da Massificação à Desigualdade

A escola de massas é uma realidade recente. Até à II Guerra Mundial, a escola básica e secundária era bem diferente daquela que se conhece actualmente. Até então, não havia escolaridade obrigatória, sendo apenas frequentada por um sector da sociedade- classe média e média-alta. Com as políticas educativas de democratização, a escola (básica) tornou-se obrigatória e aberta a todos.

“As políticas educativas de democratização do ensino, através da sua generalização e das políticas de igualdade de oportunidades educacionais, e a extensão da escolaridade obrigatória, que teve como consequência social o aumento da procura da educação post-obrigatória, transformaram a escola básica e secundária em escolas de massas” (Formosinho, 1987: p. 145).

A escola básica ao tornar-se obrigatória, fez aumentar grandemente a população escolar, transformando-a numa escola de massas. Segundo Canário et al, a “explosão escolar” marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas [...]” (Canário et al, 2001: p.15). Esta apresenta características muito diferentes daquela que existia há algumas décadas atrás. Para além do aumento da população escolar, a escola de massas teve (tem) como consequência a heterogeneidade discente. “Há crianças e adolescentes com variadas educações informais, diferenciadas aptidões, motivações e interesses, diferentes necessidades e projectos de vida” (Formosinho, 1987: p. 145).

Por conseguinte, a massificação fez aumentar não só o número de alunos (as), bem como a sua diversidade. Como realçam Stoer e Cortesão, “Alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas, de meios rurais, de zonas suburbanas, de zonas piscatórias e ciganos, começam progressivamente a constituir uma parte importante do público discente” (Stoer & Cortesão, 1999: p. 17). Esta diversidade veio colocar em causa a organização da escola que estava (e em alguns casos ainda está) estruturada e direccionada para um tipo de alunos – brancos, católicos, citadinos, classe média. Isto é, um modelo de “ensino baseado no aluno academicamente motivado, ajudado em casa, e da turma com reduzida amplitude de conhecimentos e capacidades” (Formosinho, 1987: p. 145).

A escola que anteriormente era frequentada quase exclusivamente por discentes da classe média urbana passou a integrar alunos de diferentes origens e culturas. As turmas que antes da massificação do ensino eram homogêneas passaram a caracterizar-se pela heterogeneidade. Contudo a escola continuou a direccionar-se para um aluno padrão, veiculando a cultura da classe dominante. Segundo Formosinho (1992), a crescente diversidade nas escolas acarreta consigo algumas alterações. A heterogeneidade discente faz aumentar “a amplitude de capacidades e conhecimentos dos alunos” e traz para a escola “valores e normas diferentes, alguns dos quais podem ser antagónicos aos que a escola veicula” (Formosinho, 1992:p. 25). Por fim, há crianças e jovens que não valorizam a escola e, por isso, “resistem à sua cultura de forma mais violenta ou menos violenta” (idem).

Por conseguinte, a diversidade desafia a organização da Escola, preparada para e pela *maioria*, a heterogeneidade dos alunos coloca em causa a ordem estabelecida e aceite por todos. As diferentes origens étnicas e sociais introduzem no espaço escolar comportamentos muito distintos dos considerados “normais”. Apesar da diferença e dos conflitos que dela são fruto, a Escola continua, muitas vezes, a dar uma resposta uniforme a todos (as) os (as) alunos(as).

Perante a diversidade a escola responde com uniformidade curricular e pedagógica. Os currículos, as actividades de ensino-aprendizagem direccionam-se para um aluno padrão, esquecendo-se da diversidade cultural e social existente na escola. Os regulamentos, pelos quais se orienta, e as normas de conduta exigidas continuam inalterados. “Os problemas e os conflitos daqui decorrentes foram-se tornando cada vez mais evidentes, mais agudos, mais difíceis de resolver” (Stoer e Cortesão, 1999:p. 19). Os comportamentos considerados desviantes, de não conformismo, são controlados e penalizados através de regras disciplinares e da avaliação (dificuldades ou incapacidade em atingir os níveis de aprendizagem impostos).

Assim, o que à partida pode parecer igualdade de oportunidades revela-se em mais um factor de desigualdade social. A escola de massas tem como intuito proporcionar a todas as crianças e jovens o acesso à instrução, sendo considerado um factor de igualdade entre os cidadãos de uma democracia. Contudo a igualdade de acesso nem sempre é sinónimo de igualdade no sucesso dos alunos (as). Pois, se uns/umas à partida têm mais condições sociais e económicas e ainda comungam da



cultura veiculada na escola; outros, porém, para além das dificuldades sociais e económicas ainda necessitavam de se adaptar a uma cultura desconhecida e divergente das suas origens. Este aspecto será válido tanto para os alunos oriundos de classes sociais desfavorecidas como para os alunos provenientes de minorias étnicas, sendo no último caso ainda mais evidente.

Neste contexto de indiferença perante a diferença, o sucesso dos alunos está à partida condicionado. Nesta perspectiva a escola não tem incluído, mas perpetuado a desigualdade social negando, através do insucesso escolar, aos grupos minoritários a possibilidade de ascenderem socialmente e verem melhoradas as suas condições de vida.

### **3.3 O Sistema Educativo Português face à Diversidade Cultural**

A escola desempenha um importante papel na integração/inclusão das minorias na sociedade. Por isso, é essencial perceber como o sistema educativo português se organiza e estrutura para a diversidade cultural. Durante muitos anos, a diversidade cultural não era tida em consideração na organização do sistema educativo, pois acreditava-se na homogeneidade discente. Nem a imigração com origem nas antigas colónias portuguesas em África, colocou em causa essa presunção. Estes cidadãos tinham nacionalidade portuguesa e isso “teve como consequência um não atender à diferença, dado considerar-se que aqueles imigrantes eram conhecedores da cultura e língua portuguesas uma vez que tinham sido socializados na escola nessa mesma língua e cultura” (Casa-Nova, 2005:p. 185).

Apenas quando os filhos dos imigrantes oriundos dos PALOP começaram a apresentar altos níveis de insucesso escolar e dificuldades na integração é que “[...] Portugal começou gradualmente a “acordar” para a realidade multicultural da sua sociedade e da instituição educativa[...]” (idem). A questão da multiculturalidade discente começou a ser debatida devido ao insucesso escolar dos (as) alunos (as) provenientes de grupos minoritários. A diferença cultural começou a ser vista como algo negativo, um problema para a educação escolar. A heterogeneidade discente era

sinónimo de insucesso escolar, um problema a resolver, “não se pensando o multiculturalismo na escola a partir de referenciais positivos de troca de saberes e experiências entre grupos socioculturais diferenciados” (idem).

Assim, a multiculturalidade da sociedade portuguesa obrigou o sistema educativo a prestar atenção à diversidade cultural nas escolas. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) defende que todos os portugueses têm direito à educação- escola para todos. Defende a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares. Sustenta, também, que a educação escolar deve ser a promotora da democracia, através do respeito pelos outros.

“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões [...]” (artigo nº2, ponto 5, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro).

No artigo nº3, alínea d, afirma-se que um dos princípios organizativos do sistema educativo é

“Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.”

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 reconhece a diferença cultural e defende o respeito pela diversidade. Contudo, não vai para além do reconhecimento, não contempla qualquer tipo de directiva ou recomendação relacionada com a heterogeneidade discente. Continua-se a dar prevalência à transmissão da cultura dominante e inculcação de valores a ela associados, não havendo espaço para outras culturas. Quem pertencer a minorias culturais terá muitas dificuldades em integrar-se num sistema educativo no qual as suas especificidades são desvalorizadas.

“ O sistema educativo organiza-se de forma a:

a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português [...]” (artigo nº3, alínea a, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro).

“São objectivos do ensino básico:

[...]

g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua e cultura portuguesas” (artigo nº3, alínea a, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro).

Nos anos noventa foram colocadas em prática algumas iniciativas tendo em vista a realidade multicultural das escolas. Em 1991, foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural com o intuito de coordenar e promover a educação multicultural nas escolas. No ano de 1993, foi instituído um projecto de Educação Intercultural e em 1996 foi criado o cargo de Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas. Contudo estas iniciativas foram muito pontuais e de pouca expansão, contribuindo pouco para alterações profundas no ensino português.

Também em 1996, foram aprovadas medidas de combate à exclusão escolar recorrendo a currículos alternativos. No Despacho nº22/SEEI/96, reconhece-se a crescente heterogeneidade sócio-cultural dos (as) alunos (as) e considera-se importante adoptar pedagogias e estratégias adaptadas à diversidade de motivações, interesses e capacidades.

“[...] os estabelecimentos de ensino deverão ter condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando a estratégia pedagógica às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos, procurando, desse modo, equilibrar as diferenças através da diversificação das ofertas educativas e de formação” (Despacho nº22/SEEI/96, de 20 de Abril de 1996).

Deste modo, o insucesso e abandono escolares são fruto da incapacidade dos (as) alunos (as) em se adaptar à instituição escolar e ao currículo instituído, por isso o sistema educativo “prevê a aplicação de medidas de compensação educativa traduzidas no desenvolvimento de programas específicos e ou alternativos, destinados a superar dificuldades detectadas no decurso do processo de aprendizagem”(Despacho nº22/SEEI/96, de 20 de Abril de 1996). Aqueles que não têm sucesso escolar devem ser sujeitos a medidas de compensação. Ora, os (as) alunos (as) com mais índice de insucesso escolar pertencem a minorias étnicas e culturais que não partilham a cultura dominante veiculada pela instituição escolar. Isto significa, que apesar de se reconhecer

e defender a diversidade cultural, esta continua a ser encarada como um problema a resolver pela escola.

Com o Decreto-Lei nº219/97, de 20 de Agosto, regula-se a equivalência e o reconhecimento de habilitações estrangeiras. Este documento prevê, também, o apoio pedagógico aos estudantes imigrantes, tendo como principal objectivo a eliminação das dificuldades no domínio da língua portuguesa. Em 2001 é publicada a Organização Curricular do Ensino Básico, Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, onde é definido o conjunto de competências essenciais para o ensino básico e o tipo de experiências educativas a desenvolver com os (as) alunos (as). Defende-se um currículo mais aberto e diversificado. A escola passa a poder adaptar o currículo nacional ao seu contexto, prevendo o “Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao contexto e integrado no respectivo projecto educativo” (artigo 3º, alínea g, Decreto-Lei nº219/97, de 20 de Agosto). Neste decreto introduz-se pela primeira vez no sistema educativo português a ideia da língua portuguesa como segunda língua.

“As escolas portuguesas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português” (artigo 8º, Decreto-Lei nº219/97, de 20 de Agosto).

Durante muito tempo, o sistema educativo negligenciou este aspecto, pois a primeira vaga de imigrantes a chegar a Portugal era proveniente das ex-colónias. Como a língua oficial desses países era o português, acreditava-se que estes cidadãos não teriam problemas na aprendizagem da língua portuguesa. Contudo, o insucesso escolar e a chegada de imigrantes de países onde a língua materna não era o português, fez reagir o sistema educativo.

Este decreto vem dar resposta a uma questão essencial na integração/inclusão dos imigrantes, a aprendizagem da língua do país de acolhimento. Muitos estudantes imigrantes aprendem a língua portuguesa como língua materna. Ora, entende-se por língua(s) materna(s) “a(s) língua(s) espontaneamente aprendida(s) no meio familiar[...]” e por língua segunda “a língua adquirida após a(s) língua(s) materna(s) e que é normalmente falada pela comunidade social onde o aluno está inserido e cujos falantes

têm oportunidades de desenvolver relações interpessoais, dentro e fora da escola” (Departamento da Educação Básica, 2003: p.7). Como tal, uma língua segunda não deverá ser ensinada como língua materna. Este aspecto dificultou/dificulta a aprendizagem da língua portuguesa (língua segunda) e, conseqüentemente, condiciona o percurso escolar dos(as) alunos(as) imigrantes e filhos (as) de imigrantes.

Em jeito de conclusão, o sistema educativo português apesar de reconhecer a heterogeneidade da população escolar ainda não a valoriza efectivamente. Pois, dá-se prevalência à cultura dominante, deixando pouco espaço às culturas minoritárias. Os (as) discentes provenientes de grupos culturais e/ou étnicos minoritários não se revêm na cultura escolar tendo como consequência o insucesso e abandono escolares. Por outro lado, o combate ao insucesso escolar é feito através de medidas de compensação, isto é, compensar as falhas culturais do(a) aluno( a). A diversidade é, ainda, vista como um problema para a escola portuguesa.

### **3.4 O Currículo e a Diversidade**

O currículo explicita as finalidades da educação e serve de guia para as práticas educativas. Como afirma Peres,

“[...] por um lado o curriculum aparece como um conjunto de ideias, princípios e propósitos que o meio escolar deve levar à prática no âmbito das finalidades da educação e, por outro lado, como um projecto de instrumentação temática e pedagógico-didáctica a desenvolver nas escolas, em função dos meios materiais e recursos humanos de que estas dispõem” (Peres, 1999: p.139).

O currículo é elaborado tendo por base concepções teórico-práticas. Concepções estas com fundamentos políticos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, pedagógicos e epistemológicos. Por conseguinte, o currículo é o reflexo da sociedade mas também das “experiências, símbolos e saberes acumulados e, ainda, interrogações e expectativas a respeito das ideias e práticas educativas que devem dar rosto às gerações futuras” (Peres, 1999: p.140).

Assim, pode-se afirmar que os discursos educativos e as práticas educativas evoluem de forma a dar resposta às constantes mudanças da sociedade. Portanto não é de estranhar a existência de diferentes orientações conceptuais acerca do currículo. Carlinda Leite (2002) apresenta as seguintes teorias curriculares.

- Teoria do racionalismo académico tradicional- visão tradicionalista e academicista do currículo, baseada na transmissão de conhecimentos e saberes.

- Teoria técnica- os conteúdos do currículo são instituídos pela administração para atingir determinados fins.

- Teoria prática- o currículo integra diversas componentes e permite maior diversidade de práticas por parte das escolas e professores(as).

- Teoria crítica – o currículo deve proporcionar mudança e contribuir para a reconstrução social.

Formosinho (1985 cit. Peres, 1999: p.141) apresenta, por seu lado, uma orientação conceptual um pouco diferente. Tenta conciliar várias componentes com as sub- componentes do currículo e as finalidades da educação.

Tabela 5- Componentes do currículo e finalidades da educação

Componentes	Sub-componentes	Finalidades
<b>Instrutiva</b>	Académica e Cultural  Técnica e Profissional	- Transmissão de conhecimentos e ferramentas básicas de aprendizagem que constituem o património cultural.  - Preparação para o mundo do trabalho.
<b>Expressiva e de Desenvolvimento</b>	Físico- motora, física, afectiva, estética...	- Desenvolvimento da pessoa numa perspectiva integral.
<b>Socializadora</b>	Social e Moral	- Socialização- transmissão de normas, valores, hábitos e atitudes adequadas à vida social da comunidade.

Fonte: Formosinho, 1985 (adaptado) in Peres, 1999.

Em Portugal, o currículo tem sido essencialmente de carácter instrutivo, tendo como finalidade a transmissão de conhecimentos. Como sustenta Formosinho (2007), a teoria curricular que tem vigorado em Portugal defende que o conjunto conhecimentos/saberes deve ser:

- planeado centralmente por um grupo de “iluminados” (iluminismo);
  - adaptado e mandado executar pelos serviços centrais (centralismo);
  - integrado por um saber fragmentado à maneira de “um pouco de tudo” (enciclopedismo);
  - uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação (uniformismo);
  - preparatório para o grau escolar imediatamente superior (sequencialismo)”
- (Formosinho, 2007: p. 19).

O autor intitula este modelo curricular de “Currículo pronto- a- vestir de tamanho único” (idem). Um currículo uniforme que não tem em consideração as características dos (as) alunos (as), nem as diferentes educações informais familiares. Este modelo pressupõe a “existência de uma cultura válida que deve ser transmitida a alguns (sistema educativo elitista da monarquia liberal da 1ª República e do Estado Novo) ou a todos (sistema actual)” (Formosinho, 2007: p.19). Dirige-se para o aluno “médio” e é ensinado por um professor “médio” . O currículo uniforme leva a uma pedagogia uniforme.

“A transmissão do uniformismo do currículo às pedagogias, dos gabinetes centrais à sala de aula, faz-se por diversos mecanismos, que são elementos pedagógicos uniformizantes inerentes ao currículo único” (idem).

A massificação do ensino e a consequente heterogeneidade docente e discente veio questionar este modelo curricular. Famílias, alunos (as), discentes e escolas são diferentes, por isso o modelo de currículo uniforme não se adequa à realidade escolar. Todos (as) aqueles (as) que não comungam da cultura transmitida pela escola têm mais dificuldades em ter sucesso. Os seus valores, interesses, expectativas são desvalorizados

pela instituição escolar. Não é de estranhar, por isso, que o insucesso atinja mais discentes de minorias étnico/culturais.

Para Formosinho (2007), a alternativa ao currículo uniforme passa pela criação de um modelo curricular que apesar de definir, a nível central, alguns conteúdos do saber, dá liberdade às escolas de adequar esses conhecimentos e estabelecer outros tendo em conta as suas realidades. O autor ressalva que a criação de duas ou três vias diferenciadas não é uma alternativa ao currículo uniforme, pois só se estaria a criar diferentes caminhos mas com os mesmos pressupostos. Cada via tinha um currículo único- “substituição do “tamanho único” por “tamanhos estandardizados” (Formosinho, 2007: p.25). Apenas “um currículo planeado em parte pela escola e pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objectivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada” (idem).

Em conformidade, Alonso (2000) afirma que o currículo deve ser um processo aberto e flexível. Refere a necessidade da existência de bases curriculares comuns ao território nacional, mas também a liberdade das escolas em elaborarem os seus próprios projectos curriculares adequados aos contextos específicos.

Assim, perante a diversidade do contexto escolar não se deverá continuar a dar uma resposta uniforme. Uma resposta *cega* e a maior parte das vezes inadequada à realidade plural das escolas.

### **3.5 Educação Multi/intercultural**

A problemática da diversidade tem originado vários debates, em diferentes áreas do conhecimento: filosofia, sociologia, antropologia, sociologia e educação. É certo que sempre existiu diversidade cultural mas como afirma Diana de Vallescar (2006:p.24) “...las hemos vivido desde ópticas, actitudes y circunstancias diferentes”.

O mundo moderno viu na pluralidade um problema para o progresso. Centrado na cultura europeia, eurocentrismo, e na sua superioridade, o projecto da sociedade moderna desvalorizou as diversas culturas e pretendeu impor o seu modelo cultural. Este projecto de homogeneização condicionou toda a percepção acerca do Outro, do desconhecido, pois este era “avaliado” tendo em como modelo a cultura ocidental. As



várias culturas eram classificadas segundo o seu “grau de desenvolvimento”, tendo como padrão superior a cultura ocidental.

“... cultural differences was best located within the framework of social evolution, envisaging grades of culture (savagery, barbarism, civilization), even grades of mental endowment (prelogical and logical mentalities)” (Madan, 1999: p.2).

Este aspecto, a suposta superioridade de uma cultura, teve consequências muito graves, “como, por exemplo, el exterminio nazi, apoyado en el mito de los orígenes y de la raza, la presunta superioridad del hombre blanco, el cientismo, la ilustración, el etnocentrismo europeo y sus prejuicios” ( de Vallescar, 2006: p. 24). Inerente a este modelo homogeneizador está um conceito de cultura que evidencia a herança, a transmissão, a repetição de conhecimentos, valores e costumes. A cultura é encarada como algo estanque e pouco flexível. A cultura ocidental era considerada superior e não haveria nada a aprender com a alteridade, com as chamadas culturas “inferiores”.

A crescente pluralidade das sociedades e a globalização que, favoreceu o contacto entre várias culturas, veio colocar em causa o modelo homogeneizador. As múltiplas formas culturais presentes no seio das várias sociedades, colocou a nu o problema da discriminação das culturas minoritárias. Neste contexto e entre outras propostas como o assimilacionismo e o pluralismo cultural, surge o multiculturalismo. O multiculturalismo reconhece a diversidade cultural e defende a tolerância e o respeito por todas as culturas. Advoga a favor da integridade e autonomia de todas as identidades. Isto é, para além de reconhecer a pluralidade, pretende que todos/as sejam tratados/as da mesma forma pelos Estados democráticos (igualdade).

“...advocates of multiculturalism argue that in these multiethnic and multinational societies, minority cultures and communities are disadvantaged in the public arena. They are disadvantaged through the cultural orientation and practises of the nation state” (Mahajan, 1994: p.5).

Assim, o multiculturalismo insurge-se contra a tentativa de homogeneização das sociedades e desvalorização das demais culturas. Defende a igualdade de direitos e oportunidades para todos/as

“Respect for diversity, in their views, implies equal space and opportunity for different cultures to sustain themselves. Consequently, policies that homogenize populations by disallowing culturally specific ways of life and practices are seen as being hostile to minorities” (idem).

O multiculturalismo advoga que a presença de diversas culturas é um factor de enriquecimento para a sociedade. Contudo, reconhecer e valorizar a diversidade não é suficiente. A recente conjuntura de conflitos entre grupos de diferentes culturas, tem contribuído para a incompreensão e ausência de tolerância. Como afirma Fleuri (2006: p.12):

“A globalização da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, particularmente na conjuntura recentemente agravada por acções políticas de carácter belicista por parte de nações hegeónicas, assim como pelas diversas formas de “terrorismo” desenvolvidas por organizações fundamentalistas”.

Da dicotomia entre diferentes culturas, religiões e etnias podem surgir graves conflitos. Assim, é necessário um esforço para a aproximação, compreensão e tolerância entre as diversas culturas. Mas como afirma Cohen- Emerique (2000: p. 163), “En fait, la tolérance à la diversity culturelle, la compréhension de ce qui est difficile, très difficile”. A tolerância e a compreensão do Outro é um processo difícil mas, sem dúvida, necessário.

Neste sentido, surge a proposta intercultural que vai mais além do multiculturalismo. Reconhece e valoriza a diversidade, mas também defende inter-relação e o diálogo entre as culturas como forma de promover a compreensão e o respeito mútuo. Não se contenta com a convivência espaço/temporal e o reconhecimento da diversidade. É, segundo esta proposta, necessário criar pontes através do diálogo intercultural. Como sustenta Fonet- Betancourt (2004: p. 98),

“La interculturalidad [...] apunta por el contrario a la comunicacion y a la interacción mutuas entre culturas. Es si se quiere, el nivel de las relaciones de las culturas entre sí, y no el nivel de la mera coexistência fáctica de distintas culturas en un mismo espacio”.

A interculturalidade aponta o diálogo, a comunicação e a inter-relação entre as diferentes culturas como forma de se conhecerem mutuamente e precaver divergências ou conflitos.

“... mi propuesta es la de presentar la idea de la convivencia intercultural como una alternativa concreta e viable a la incultura de la guerra y de la militarización de los conflictos con que nos confronta hoy la violencia institucional del orden hegemónico” (Fornet- Betancourt, 2004: p. 100).

A proposta intercultural apresenta-se como a alternativa à violência, ao conflito. Visa a paz. O seu grande objectivo é a convivência pacífica entre todos os povos. Pretende construir um mundo alternativo, “o dialogo intercultural se presenta justamente como alternativa a la violencia porque se entiende como una práctica de paz” (Fornet-Betancourt, 2004: p. 103). Por isso, a via intercultural é um projecto interactivo, que não se contenta com a constatação do multicultural. Favorece o diálogo e a interacção entre culturas de forma a estas se conhecerem e respeitarem. Não basta constatar, é necessário agir, conhecer e respeitar.

Todo o processo intercultural pressupõe o desenvolvimento de competências. Competências que permitam o diálogo intercultural. Cohen- Emerique (2000: p. 175) considera que “La compétence interculturelle va permettre d’ accéder à la communication, à la compréhension et à la tolérance face à la diversité culturelle”. Segundo a autora, esta competência caracteriza-se por três pontos essenciais: a descentração; a descoberta do quadro de referências do outro; e a mediação/negociação.

Assim, é necessário perceber a subjectividade da Nossa cultura, colocar em causa a Nossa verdade para partir ao conhecimento da alteridade. É necessário reconhecer que não existe apenas uma forma de interpretar a realidade para se poder compreender o quadro de referências do Outro. E só depois desta abertura para a alteridade será possível o diálogo, a comunicação.

Consequentemente, na inter-relação não há espaço para a dominação ou superioridade. A relação intercultural nega a existência de culturas inferiores ou superiores, todas têm o seu valor próprio e devem ser respeitadas. A diferença não

pressupõe humilhação ou dominação, mas sim conhecimento e respeito mútuo. A “avaliação” das culturas superiores ou inferiores é totalmente posta de lado. Conhecer o Outro significa deixar para trás as ideias pré-concebidas e preconceituosas acerca daquilo que nos é estranho. Como afirma Sidekum (s/d, p. 4), quando se refere à filosofia intercultural.

“não se trata de uma pura reorganização teórica daquilo que temos nem de uma radicalização de posicionamentos herdados. Trata-se, pelo contrário, de criar, a partir das potencialidades filosóficas que se vão historizando num ponto de convergência comum, isto é, não dominado nem colonizado culturalmente por nenhuma tradição cultural”.

No processo intercultural, ao conhecermos o Outro estamos a conhecer o Nós. Isto é, através do contraste com aquilo que não se é, caminha-se para o auto-conhecimento. Pode-se, assim, afirmar que o diálogo intercultural promove o auto e o hetero conhecimento. A interacção permite conhecer o Outro e o Nós, e através desta inter-relação cria-se um novo conhecimento. Deste modo, inerente à perspectiva intercultural, está um conceito dinâmico de cultura (ver capítulo I). Isto é, as diversas culturas não são estanques e não se resumem à herança. Assume-se a cultura como um processo activo e criativo. A cultura cria e recree-se no contacto com outras culturas, estas influenciam e são influenciadas.

Assim, se por um lado a multiculturalidade defende o respeito e o direito à diferença, a interculturalidade, por sua vez, para além de reconhecer a diversidade, advoga o diálogo e a interacção entre as culturas. Por isso, defende-se, neste trabalho, uma perspectiva multi/intercultural, onde se alia o reconhecimento, o respeito, a tolerância ao diálogo entre culturas.

No que diz respeito à educação, esta não é alheia às mutações da sociedade. Perante o desafio da sociedade multicultural é necessário perceber qual o rumo da educação. Será que os/as alunos/as devem ser educados/as ignorando a diversidade? Devem ser ensinados/as na homogeneidade sem conhecer ou reflectir sobre a alteridade? Como evitar os conflitos gerados pela incompreensão da diferença?

Na verdade, vários são os desafios da escola numa época de instabilidade e mudança social. Mas é crucial perceber qual o futuro que se pretende para a sociedade:

a incompreensão e o perpetuar da exclusão social e conflitos; ou o caminhar para uma alternativa de diálogo, compreensão e possivelmente de paz. Sem dúvida que a segunda opção é a mais atractiva e também a mais desafiante. E a educação assume neste contexto uma papel primordial.

Como já foi referido anteriormente, a diversidade cultural e étnica nas escolas é cada vez mais evidente. Perante esta heterogeneidade discente, a escola não poderá continuar a dar uma resposta uniforme dirigida para o aluno oriundo da classe média urbana. Pois estará a perpetuar a exclusão daqueles que não partilham a cultura dominante.

Terá, por isso, de se adaptar à nova realidade e procurar respostas para este desafio – a integração de alunos /as de diferentes culturas étnicas na escola. A diferença terá de ser aceite e valorizada de modo a diminuir muitos dos conflitos existentes na escola e fora dela. Têm surgido vários modelos e paradigmas de integração na educação escolar. Desde aqueles que encaram a diferença como um deficit, aos que defendem e valorizam a diversidade cultural.

O fenómeno multicultural, a partir dos anos 60 do século passado, tem sido tratado a partir de várias perspectivas e modelos de integração. Para Castaño, Moyano e Castillo (1997) existem várias formas de entender a educação multicultural. Assim pode-se distinguir:

- A assimilação cultural que pretende igualar os (as) alunos, isto é, todos (as) aqueles (as) que são culturalmente diferentes devem anular a sua cultura e aderir à cultura dominante. Os (as) alunos (as) de culturas diferentes experimentam muitas vezes o insucesso escolar porque não partilham a cultura escolar. De forma a colmatar este aspecto tenta-se que a família assimile a cultura dominante e anule a sua. Assim, apesar de se reconhecer a diversidade, esta não é valorizada. É tida como uma ameaça ao sucesso dos (as) discentes e à coesão da sociedade. A função da escola neste modelo é ajudar o (a) aluno (a) culturalmente diferente a aceder à cultura dominante.

- O conhecimento da diferença que aposta numa educação sobre as diferenças culturais. Neste modelo pretende-se ensinar a todos a valorizar as diferenças entre as culturas, convertendo a multiculturalidade numa disciplina curricular. “Todos los alumnos- sean de minorías o de la corriente cultural dominante- necesitan aprender acerca das diferencias culturales [...]” (Castaño, Moyano & Castillo, 1997: p. 226). Na

escola, todos têm de aprender a valorizar todas as culturas, contudo, segundo os autores supracitados, este modelo pode levar à categorização e a criação de estereótipos.

- O pluralismo cultural, por seu lado, não aceita a assimilação nem a aculturação. Segundo esta perspectiva, a diversidade deve ser mantida e a função da escola é preservar e expandir o pluralismo cultural. Para que o pluralismo cultural se expanda serão necessárias quatro condições: existir diversidade cultural na sociedade; haver interacção inter e intragrupos; todos os grupos devem ter as mesmas oportunidades políticas, económicas e educativas; a sociedade deve valorizar a diversidade cultural (Castaño, Moyano & Castillo, 1997). O pressuposto deste modelo é que não se deve julgar o modo de vida dos outros usando os critérios da cultura de cada um.

- A educação bicultural defende o desenvolvimento de competências em duas culturas. Deveria-se “producir sujetos competentes en dos culturas diferentes” (idem, p. 228). A cultura nativa deve ser mantida e a cultura dominante é adquirida como alternativa. Estes sujeitos ficam com competências em duas culturas distintas. Pretende-se com este modelo uma maior participação dos grupos minoritários na sociedade, sem perderem a sua identidade.

- A educação como transformação, concebe a educação multicultural como sendo um processo de transformação social. A educação multicultural deve ajudar os (as) estudantes e as famílias de minorias a terem consciência das suas condições socioeconómicas, “con objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad” (Castaño, Moyano & Castillo, 1997: p. 229).

Por último, estes autores apresentam uma alternativa a estes modelos de educação multicultural – a educação multicultural como promotora da crítica cultural. O objectivo desta perspectiva é transmitir, promover, facilitar a compreensão crítica das culturas. O conhecimento crítico passa por compreender a nossa cultura a partir da comparação com outras. Isto é, “generamos ese conocimiento crítico mediante el proceso de comprensión de lo propio en comparación con lo «ajeno»” (idem, p. 249). É a partir da comparação e da inter-relação que se pode construir o respeito e o reconhecimento da realidade multicultural.

Também Peres (1999) refere algumas posturas ideológicas assumidas face à multiculturalidade. Segundo este autor, “o fenómeno multicultural tem sido tratado,

numa perspectiva multidimensional, a partir de quatro grandes posturas ideológicas, a saber: assimilacionista, integracionista, pluralista e interculturalista” (Peres, 1999:p. 48). A assimilacionista considera a diversidade e a diferença ameaças à coesão da sociedade, por isso as minorias devem anular a sua cultura e optar pela cultura dominante. A perspectiva integracionista “afirma a igualdade de direitos para todos os cidadãos, tratando de promover a unidade através da diversidade, mas move-se em espaços ambíguos, embora imbuída de boas intenções” (idem). A ideologia pluralista defende que a diversidade cultural deve ser respeitada e valorizada. Cada grupo deve preservar a sua cultura no seio da sociedade acolhedora. Por fim, apresenta a perspectiva intercultural, esta “permite aceitar e valorizar a diferença e a possibilidade de comunicação, afirmação e diálogo multiculturais” (Peres, 1999: p. 49). Tal como a alternativa apresentada por Castaño, Moyano & Castillo (1997), o auto-conhecimento é conseguido através do conhecimento do outro.

Por conseguinte, defende-se no presente texto a educação multi/intercultural, que para além de reconhecer e valorizar a diversidade, promove a interacção entre as diferentes culturas.

“ La interculturalidad constituye el proceso de mestizaje por el cual cada persona y cada cultura cooperan al destino de la humanidad y el universo. Intimamente vinculado a ello, la educación intercultural se convierte en un camino de convivencialidad y reconocimiento de la interdependencia” (De Vallescar, 2001: p. 117).

Não é um projecto que se dirige exclusivamente para os grupos minoritários, muito pelo contrário.

“Esa educación no se dirige a un determinado colectivo que supuestamente podemos cuantificar e y calificar como desfavorecido. Es una opción dirigida a todos los grupos sociales, en función de la riqueza que puede potenciar en cada sujeto al permitirle desarrollar competencias en múltiples sistemas de percepción, pensamiento, acción...” (De Vallescar, 2001: p.117).

A educação multi/intercultural é um projecto de auto e hetero conhecimento, conhecer a nossa cultura através do conhecimento da cultura dos outros. “Neste sentido,

a finalidade da educação é formar o homem, formar todos os homens: reconhecer e valorizar, sem beliscar, o projecto do outro” (Peres, 1999:p. 55). A escola deve proporcionar aprendizagens diversificadas, “não reprodutoras, onde todos possam expressar, de um modo igual, a sua cultura de origem” (idem).

Para isso, a escola não poderá reger-se e orientar-se pela cultura dominante, deverá promover a interacção entre as várias culturas escolares. Contudo a constatação e a inclusão nos currículos da diversidade não garante por si só a igualdade e a tolerância. É necessário haver, segundo Cardoso (1996 cit. por Pereira, 2004), um clima de escola que favoreça a diversidade e onde a família e comunidades sejam implicadas e chamadas a participar. Ajustar os conteúdos curriculares, as estratégias de ensino/aprendizagem, as interacções professor/aluno com o intuito de proporcionar igualdade de oportunidades educativas. Isto é, a escola tem de se organizar administrativa e pedagogicamente de modo a incluir e valorizar as culturas dos (as) alunos (as).

Como foi dito anteriormente, o diálogo intercultural exige o desenvolvimento de determinadas competências. Competências que devem ser estimuladas na escola, pois só através delas se poderá efectivamente estabelecer a relação intercultural. Mas como se poderá desenvolver tais competências, como a descentração e a mediação, se na escola continua a existir uma cultura dominante que não dá espaço para a compreensão da diversidade?

Perotti (1997:p.51) considera que “Fixar as crianças numa identidade definida a partir do exterior (identidade de ordem nacional, étnica ou religiosa), pré-estabelecida desde a sua entrada na escola condiciona as percepções e não ajuda à compreensão da situação real da criança”. Para o autor, a educação intercultural assume um papel essencial no desenvolvimento da relação humana. Pois, “Visa permitir à criança situar-se a si própria, em cada momento, relativamente aos outros; procura dar-lhe os meios para diversificar as suas referências e viver as diversas modalidades culturais dos seu meio” (idem).

Todas as formas de expressão cultural devem ser respeitadas e valorizadas, no contexto escolar, construindo uma cultura comum, sem nunca se perder a identidade particular de cada uma. A educação inter/multicultural valoriza a inter-relação e o conhecimento que daí advenha. Para isso é necessário aceitar, tentar compreender e não



ter preconceitos. É muito importante que a escola potencialize a inter-relação entre pessoas de diferentes origens sociais e culturais de modo a incutir os valores do respeito e da tolerância, tão necessários numa sociedade em que os conflitos com origem nas diferenças étnicas e sociais crescem.

Assim, só através de uma educação inter/multicultural que reconhece a diferença, se estrutura para ela e promove a inter-relação, se poderá alcançar o objectivo da igualdade de oportunidades de sucesso escolar. Contudo, não se nega as limitações da educação multi/intercultural. Primeiro, a mudança no seio escolar não é alheio a factores externos. “É essencial, também, atender aos reflexos de mecanismos sociais alargados que desfavorecem as minorias nos processos escolares e que geram insucesso escolar” (Pereira, 2004: p. 19). Isto é, há factores internos e externos ao sistema escolar que, por vezes, dificultam ou impedem o desenvolvimento da educação multi/intercultural. Por outro lado, a educação multi/intercultural não pode servir de desculpa para a violação dos direitos humanos. O respeito por todas as culturas não implica a aceitação de violências cometidas contra seres humanos. Para Díaz – Aguado (2000: p. 9), a educação intercultural deve ser um “meio para melhorar o respeito pelos direitos humanos, e não um fim em si mesma”.

Concluindo, a educação multicultural reconhece a presença de diferentes culturas dos alunos, a educação intercultural propõe a inter-relação -conhecimento e enriquecimento mútuo – daquelas. Uma escola sem estas perspectivas e práticas arrisca-se a promover mais discriminação, exclusão e conflitos tanto no espaço escolar como, também, na sociedade. Muita da instabilidade social tem o seu início nos bancos da escola, todos têm o direito à educação mas uns têm mais do que outros. Aqueles que à partida são desfavorecidos, económica e socialmente, não encontram na escola a igualdade de direitos que tanto se apregoa e defende. As identidades culturais das minorias não são consideradas relevantes e o insucesso escolar é muito comum.

É necessário apostar numa educação multi/intercultural onde se educa para a alteridade, para a diversidade, promovendo o diálogo e a compreensão entre as culturas. A competência intercultural deverá desenvolvida desde tenra idade, pois num mundo em que o contacto entre diferentes culturas, étnias ou religiões nem sempre é pacífico, ser capaz de compreender o Outro e dialogar revela-se cada vez mais necessário.

O respeito pela diversidade e pelos direitos humanos não são competências que se adquirem com facilidade, é necessário um trabalho intencional e contínuo. A escola não se pode alienar desta responsabilidade, terá de dar uma resposta adequada à sociedade multicultural. Mas para isso é necessário mudar mentalidades na comunidade escolar. Os/as docentes têm de estar preparados/as para educar na diversidade.

### **3.5.1 Docente Monocultural vs Docente Intercultural**

Com a crescente diversidade da população escolar o papel do professor releva-se de grande importância no processo de inter-relação entre as diferentes culturas. Como é sustentado por Stoer e Cortesão (1998), o professor deve ser o promotor da democracia na sala de aula e, para isso, é necessário que a igualdade de oportunidades no sucesso escolar seja efectiva. Esta, por sua vez, “depende de uma atitude e de um comportamento inter/multicultural (anti-racista; anti-sexista) pela parte dos professores”(Stoer & Cortesão, 1998:p. 42).

Em conformidade, Formosinho(1987) sustenta que a escola de massas exige um/a novo/a professor/a. Um/a professor/a capaz de lidar com novas situações. Aquele/a tem de estar preparado/a profissionalmente “para compreender as diferentes educações informais dos alunos e a sua influência no rendimento escolar [...]” (Formosinho, 1987:p.145). Ser capaz de motivar os estudantes, compreender o currículo e “ser um professor com estratégias variadas para atender a diferentes educações informais e motivações dos alunos [...]” (Formosinho, 1987: pp. 145/146). Assim, a escola de massas trouxe consigo uma nova realidade, à qual o/a professor/a tem de se adaptar e adequar de forma a dar resposta aos novos desafios da educação escolar.

Stoer & Cortesão (1998) fazem a distinção entre dois tipos de professores: o monocultural e o multi/intercultural. O/A professor(a) monocultural apesar de reconhecer a existência de diferentes culturas não pretende ter um conhecimento mais profundo acerca delas, reconhece mas não valoriza. Os alunos não têm direito a expressar-se pois para o docente a democracia passa pela representatividade e não pela participação. Não é estimulada na sala de aula a relação e o conhecimento da diferença. O sucesso escolar depende somente do empenho dos discentes.

O/a professor/a inter/multicultural para além de reconhecer a diversidade cultural valoriza-a, promove a interacção e ajuda a construir um novo conhecimento, uma nova cultura baseada no respeito e na tolerância. Uma cultura só pode melhorar se interagir com outras que lhe são estranhas de modo a poder conhecer-se melhor e reconhecer o valor e a validade de culturas diferentes da sua. Este *tipo* de docente defende uma escola democrática na qual todos têm o direito de participar activamente no processo de ensino/aprendizagem. Cada um com a sua particularidade deve contribuir para a construção de conhecimento.

Stoer e Cortesão (1998: p. 47) definem os pressupostos do tipo ideal de professor monocultural e de professor inter/multicultural, apresenta-se em seguida os quadros síntese elaborados pelos autores. Estes sublinham que são meras construções e não podem ser encaradas como verdades absolutas.

Tabela 6- A construção do conceito do (a) Professor (a) Inter/Multicultural

O (A) Professor(a) Monocultural
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem, potenciador de discriminação;</li> <li>2. Considera a diversidade cultural na sala de aula como <i>déficit</i> (preocupação com o que <i>falta</i> nas culturas que se desviam da norma);</li> <li>3. Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos;</li> <li>4. Proclama a sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível;</li> <li>5. É «escolacentrista»: a escola deve preparar para a modernização;</li> <li>6. Reconhece diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sócio- cultural).</li> </ol>
<p>Pressupostos estruturantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cidadania baseada na democracia representativa</li> <li>- Igualdade de oportunidades- acesso</li> <li>- Escola Meritocrática</li> </ul>

### **O (A) Professor (a) Inter/Multicultural**

1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;
2. Promove a rentabilização de saberes e culturas;
3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação *entre culturas*;
4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
5. Defende a descentração da escola- a escola assume-se como parte da comunidade local;
6. Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de *cultura* como prática social.

Pressupostos estruturantes:

- Cidadania baseada na democracia participativa
- Igualdade de oportunidades- sucesso
- Escola Democrática

Neste sentido, é necessário que os/as docentes desenvolvam competências interculturais. Não podem ensinar/educar na e para a diversidade, se não estão ou não se sentem preparados/as para o fazer. Como ensinar na e para a diversidade se não desenvolveram competências interculturais? Como ensinar/educar aquilo que desconhecem?

Candau (2006) considera ser muito importante romper com a tendência homogeneizadora das práticas pedagógicas e para isso é necessário formar docentes agentes culturais. Isto é, docentes promotores do diálogo intercultural. A autora identifica algumas linhas orientadoras para a formação dos/as docentes:

- Reconhecer as nossas identidades culturais, favorecendo ocasiões/actividades que promovam a tomada de consciência da própria identidade cultural.
- Identificar as nossas representações dos “outros”. “Nossa maneira de situarmos em relação aos outros tende naturalmente, isto é, está construída a partir de uma perspectiva etnocêntrica” (Candu, 2006:p. 43). Deste modo, é importante ser capaz de desconstruir as ideias pré-concebidas acerca dos “outros”.

- Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural.
- Promover experiências de interações sistemáticas com os “outros”. “Conceber o/a educador/a como agente cultural supõe afirmar o seu papel de mediador na construção de relações interculturais positivas” (idem:p. 48).
- Conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural.

Para Candau (2006), os/as docentes enfrentam um grande desafio e devem estar preparados/as para isso. Não se pode continuar a dar mesma resposta uniforme a um público tão diverso. Pois corre-se o risco de contribuir para injustiças sociais e conflitos.

“Os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade e na sociedade” (Candau, 2006: p. 50).

Contudo, as grandes alterações não podem ser feitas apenas individualmente. As grandes mudanças necessitam do envolvimento de toda a comunidade educativa. “[...] as inovações importantes numa escola devem ser feitas não individualmente, mas colectivamente, não só ao nível da sala de aula, mas ao nível da sala de aula ou de grupos alargados de professores” (Formosinho, 1987: p. 147). As mudanças significativas devem ser estruturais e não individuais. Como afirmam Stoer & Cortesão (1998:p. 48),

“[...] os obstáculos à construção do professor inter/multicultural, bem como à realização das suas práticas, só podem ser superados num esforço de cooperação e de trabalho em conjunto entre diferentes sectores do sistema educativo aproveitando maximamente a autonomia relativa da escola”.

A inovação na escola, a educação multi/intercultural, só poderá ser colocada em prática se houver um esforço conjunto da comunidade educativa. É importante envolver toda a comunidade escolar para o desenvolvimento de um projecto intercultural. Um projecto que promova o diálogo e o conhecimento das diversas culturas. Não é aceitável continuar-se num modelo educativo que não vai ao encontro da realidade social.

## **Parte II- Parte Prática**

## Capítulo IV- Questões Metodológicas

"Uma fórmula elementar para dar conta do objectivo comum às ciências sociais começaria por dizer que todas procuram *conhecer* a realidade. Mas o que é conhecer?"

(In *Metodologia das Ciências Sociais*, Santos Silva e Madureira Pinto)

No presente capítulo, dá-se ênfase à metodologia utilizada ao longo do estudo. Optou-se pela investigação qualitativa pois pretendeu-se conhecer em pormenor a realidade de uma escola do 1º ciclo. Para isso, observou-se o quotidiano dos actores sociais e elaboraram-se notas. Como complemento à observação foram efectuadas entrevistas e administrados questionários.

## **4.1 Investigação Qualitativa**

O estudo que aqui se apresenta tem como intuito compreender como crianças do Leste europeu se integram e são integrados no sistema educativo português, mais concretamente no 1º Ciclo. Procedeu-se, então, a uma investigação empírica em que a observação participante foi a grande fonte de dados qualitativos. A investigadora introduziu-se no seio da comunidade escolar de uma escola do 1º Ciclo de Braga, conhecida pela pluralidade discente. Tentou observar para compreender como a educação multi/intercultural estava ou não presente no quotidiano dos actores. Como afirmam Bogdan & Biklen ,

“O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bogdan & Biklen, 1994: p. 16).

Na investigação qualitativa o(a) investigador(a) é o “principal instrumento de investigação e os procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo [...]” (Costa, 1999: p. 137). O/a investigador/ insere-se no contexto social que pretende estudar e entra em contacto directo com as pessoas, as situações e os acontecimentos. Ao longo de seis meses, foi observado o quotidiano dos sujeitos de uma escola do 1º Ciclo de Braga e a sua relação com a diversidade.

O local escolhido para o estudo não era de todo desconhecido da investigadora. No terceiro ano da licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, tinha lá desenvolvido a disciplina de Prática Pedagógica III. Desde então o corpo docente tinha sofrido grandes alterações, por essa razão nenhuma das professoras era conhecida da investigadora. Como o estudo incidia/incide sobre a dinâmica da escola, considerou-se que o primeiro



passo a dar era perceber se o corpo docente era receptivo ao desenvolvimento da investigação.

Na primeira deslocação à escola, a coordenadora demonstrou-se bastante receptiva. Como estava a decorrer o intervalo da manhã, a coordenadora da escola sugeriu que o tema fosse comunicado ao restante corpo docente na “sala do lanche”. Enquanto as professoras se reuniam para lanche, foi abordado o tema da investigação. Fizeram algumas questões relacionadas com o estudo – quantas crianças eram necessárias, quais as nacionalidades. Todas as docentes demonstraram-se disponíveis para colaborar. Referiram quantos/as alunos/as de Leste tinham nas suas turmas. No turno da manhã havia três turmas com discentes do Leste europeu – Rússia, Roménia e Ucrânia. No turno da tarde havia mais turmas e mais alunos/as destas nacionalidades.

Após o primeiro contacto com o corpo docente e tendo-se garantido a colaboração, foi necessário pedir autorização ao agrupamento. Este passo revelou-se mais difícil e demorado de concretizar. A pessoa responsável pelo 1º ciclo no agrupamento tinha pouca disponibilidade. Entre reuniões e deslocações às diferentes escolas do 1º ciclo, pouco tempo sobrava para receber alguém. Portanto, foram necessárias várias deslocações à sede de agrupamento para ser atendida pela responsável. Quando isso foi possível, numa conversa de “corredor”, foi dito que era necessário entregar uma proposta de investigação onde tivesse clarificado o tema, o intuito e o método do estudo. E só depois de analisada seria aceite ou não, sendo que a investigadora avisada do veredicto. Entretanto não poderia iniciar o estudo.

No dia seguinte, foi entregue na sede de agrupamento a proposta de investigação. Como a docente responsável pelo 1º ciclo não estava presente, foi deixada na portaria com a indicação a quem se dirigia. Passado, sensivelmente, duas semanas ainda não havia resposta. Mais uma deslocação ao agrupamento e nenhuma resposta. O tempo passava, a resposta tardava e as deslocações revelavam-se infrutíferas decidiu-se telefonar. Após algumas tentativas, a docente responsável respondeu que bastava a aprovação das professoras da escola. Se elas tivessem de acordo, o agrupamento não se oponha. Ora, toda esta indecisão e até confusão demorou mais de um mês a ser resolvida. Tempo que poderia ter sido útil para a investigação.

Resolvido este embroglio, voltou-se a contactar as professoras da escola do 1º ciclo, para dar início ao estudo do contexto escolar. O corpo docente referiu que a

investigação poderia começar em qualquer momento, demonstrando, mais uma vez, grande disponibilidade.

A multiculturalidade da sociedade portuguesa é um facto, bem como a crescente diversidade cultural da população escolar. A escola do 1º ciclo estudada reflectia bem esta realidade, pois para além de crianças de etnia cigana, existiam alunos/as de onze nacionalidades diferentes. Por isso, a continuidade de uma Escola destinada a um determinado tipo de aluno já não mais faz sentido. Será necessário adoptar estratégias que promovam o sucesso de todos/as aqueles/as que se encontram inseridos/as no sistema escolar português. A pluralidade discente apresenta-se como um desafio constante para toda a comunidade educativa.

A educação multi/intercultural aponta uma via para o sucesso escolar de todos (as). Esta via fundamenta-se em valores como o respeito, a tolerância e tenta promover a inter-relação entre as diferentes culturas, etnias e religiões. A educação multi/intercultural surge como um projecto que necessita da colaboração e do empenho de todos intervenientes na educação escolar: encarregados de educação, docentes, funcionários (as) e alunos (as). O envolvimento de todos (as) revela-se crucial para o desenvolvimento e concretização do projecto multi/intercultural.

Tendo em consideração este desafio, pretendeu-se perceber, num contexto multicultural, como a diferença era percebida e interpretada pelos sujeitos. Assim observou-se o quotidiano dos actores sociais, principalmente docentes e alunos (as), não descurando a atenção sobre os pormenores. Pormenores que, à primeira vista, poderiam parecer supérfluos mas revelaram-se cruciais para a investigação.

“A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”  
(Bogdan & Biklen, 1994: p.49).

O aspecto físico da escola, a organização das salas de aula, a disposição das mesas, a interacção aluno(a)/docente, docente/aluno(a) e aluno(a)/aluno(a) foram analisadas segundo a inclusão de crianças de diferentes culturas, em especial os(as) alunos(as) do Leste europeu. Partindo do princípio que a escola é o grande centro de aprendizagens intelectuais, emocionais e sociais das crianças seria necessário

compreender como a multiculturalidade era abordada. Se apenas considerada como um facto, uma realidade, ou se havia um trabalho intencional da escola na promoção da interacção e conhecimento das várias culturas. Se as aprendizagens reproduziam o conhecimento da cultura dominante ou se era dada a oportunidade de todos/as expressarem, de um modo igual, a sua cultura de origem.

Não se pretendeu analisar resultados ou produtos, mas sim o processo pelo qual os(as) discentes com origem no Leste da Europa eram integrados/incluídos na comunidade educativa e consequentemente na sociedade. Pois “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (idem). A intencionalidade do estudo é compreender como são integrados(as) estes(as) alunos(as) e se essa integração inclui a educação multi/intercultural.

A investigação tem como objecto de estudo pessoas. Estas vivem, sentem e atribuem significado às suas experiências. Tenta-se perceber “como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan & Biklen, 1994: p.50). Como as docentes daquela escola interpretam a diversidade, como a vivem e quais as suas maiores dificuldades no dia-a-dia. Como os(as) discentes do Leste europeu sentem e vivem a escola em Portugal, quais as suas maiores dificuldades, bem como quais as perspectivas de futuro no país de acolhimento. Indaga-se, ao longo de todo o estudo, sobre como os sujeitos interpretam as suas experiências e como estruturam o seu próprio mundo social.

Por último, as identidades de todos os actores sociais são salvaguardadas. Em parte alguma do estudo são mencionados os nomes ou indícios que possam levar à identificação das pessoas estudadas. Nos registos elaborados pela investigadora a cada pessoa corresponde uma letra do alfabeto de modo a que a identidade seja protegida de forma a não causar qualquer tipo de prejuízo ou transtorno aos sujeitos envolvidos na investigação.

#### **4.1.1 Estudo de Caso de Observação**

O estudo de caso consiste na observação pormenorizada de um contexto. No caso concreto, observou-se uma escola do 1º ciclo em que os actores sociais foram a principal fonte de dados. Através do contacto e observação directa do contexto escola

foi possível conhecer a dinâmica da comunidade em torno do tema da multi/interculturalidade. Como se pretendia compreender a realidade daquela organização, optou-se pelo estudo de caso de observação.

O campo de investigação do estudo de caso é o próprio contexto que se pretende estudar, sem alterações ou manipulações. O investigador observa, tenta compreender e interpreta as acções dos actores sociais no seu contexto. Para Hébert et al (2004), o campo de investigação do estudo de caso é:

- “- o menos construído, portanto o mais real;
- o menos limitado, portanto o mais aberto;
- o menos manipulável, portanto o menos controlado” (Hébert et al, 2004:p. 169).

Os dados são obtidos através da observação participante do(a) investigador(a). Este tenta compreender o mundo social a partir do seu interior, “pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa (Hébert al, 2004: p.155)”. O investigador integra-se no contexto a investigar, interage com os observados e recolhe dados que do exterior seria difícil de aceder.

“A observação participante é portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, *à partida, lhe é estranho ou exterior* e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem” (idem).

Durante seis meses, observou-se, interagiu-se com docentes e alunos(as). A integração foi progressiva e possibilitou o conhecimento da dinâmica da escola. Apesar de se centrar o estudo num determinado aspecto do contexto, a integração de crianças com origem nos países do Leste europeu, teve-se em consideração que o particular faz parte do todo. Escolher um determinado foco é um acto artificial, “uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado” (Bogdan & Biklen, 1994: p. 91). O(a) investigador(a) “tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo” (idem).

A escola estudada tinha 6 salas de aula para o 1º Ciclo do Ensino Básico e 4 para o Pré-Escolar. No ano lectivo 2006/2007 existiam 245 alunos(as) a frequentar o estabelecimento de ensino, constituindo 11 turmas que funcionavam nos regimes duplo

manhã, duplo tarde e normal. 35 alunos(as) não tinham origem portuguesa, dois quais 25 eram originários (as) do Leste da Europa (Ucrânia, Roménia, Rússia e Montenegro). Não sendo possível observar as dinâmicas de todas as turmas com discentes do Leste europeu, optou-se por estudar três turmas do turno da manhã e uma turma do turno da tarde.

A escolha dos turnos para o desenvolvimento do estudo esteve relacionada com a disponibilidade laboral da investigadora. Numa primeira fase e como só trabalhava na parte da tarde em Viana do Castelo e Ponte de Lima, assistiu-se às aulas do turno da manhã. Posteriormente, devido a mudanças profissionais passou-se a assistir às aulas do turno da tarde. Começou a trabalhar numa escola em Braga e só no final do horário lectivo (15 h 30 m) podia observar o contexto escolar.

As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994: p. 150). A investigadora assistiu às aulas e participou em algumas actividades da escola, como por exemplo a visita a um museu da cidade, tirou notas sobre o que viu e registou ideias, reflexões e estratégias perfazendo um diário de bordo.

Estes registos incluíam não só a descrição do que acontecia ao longo das aulas, mas também alguns pensamentos, dúvidas e reflexões. As notas eram detalhadas, precisas e extensivas de forma a ter uma maior diversidade de informação. O tempo médio de observação foi de 60 minutos por turma.

Tabela 7- Observações efectuadas

<b>Ano</b>	<b>Turno</b>	<b>N.º de Visitas</b>
<b>1 º ano</b>	<b>Manhã</b>	<b>5</b>
<b>2º ano</b>	<b>Manhã</b>	<b>5</b>
<b>3º ano</b>	<b>Manhã</b>	<b>5</b>
<b>4º ano</b>	<b>Tarde</b>	<b>5</b>
		<b>Total 20</b>

Tentou-se agir de forma discreta, sem perturbar o normal decorrer das aulas. Nas primeiras observações os(as) alunos(as) questionaram a presença de uma pessoa estranha dentro da sala. Perguntaram, até, se era uma professora para ajudar aqueles(as) com mais dificuldades. Com o passar do tempo, já não questionavam a presença da investigadora. Normalmente, sentava-se ao fundo da sala e retirava de forma discreta as notas. Por vezes, interagia com as turmas e auxiliava as docentes.

Ao longo das observações foi-se tendo em conta vários aspectos do quotidiano que estavam relacionados com a integração dos/as alunos/as. Leste: a interacção docente/aluno/a, actividades, materiais utilizados, imagens expostas e disposição dos/as alunos/as. Como não foi possível tirar fotografias (não foi permitido), elaboraram-se esquemas/desenhos das salas de aulas, com a descrição da disposição das mesas, lugares e trabalhos/imagens expostos/as nas paredes.

Também, as conversas informais com as professoras no final das aulas e nos intervalos forneceram informações muito ricas e interessantes sobre a profissão docente: perspectivas de futuro, considerações sobre encarregados/as de educação e alunos/as e, também, alguns desabafos. Através destas conversas as docentes transmitiam as suas opiniões sobre o ensino, como o sentiam e viviam. Relatavam, também, experiências que já viveram ao longo da carreira profissional. Como as conversas eram de carácter informal foi possível à investigadora colocar algumas questões e dúvidas, com o objectivo de obter mais esclarecimentos.

A investigadora, também, teve acesso a alguns documentos oficiais da escola, como o Projecto Educativo e listagens de alunos(as). Através da análise do Projecto Educativo (2005/2008) pretendeu-se saber se a multiculturalidade discente era considerada neste documento que guia ou deve guiar o processo de ensino/aprendizagem. Tentou-se perceber se reconhecia a diversidade, se a valorizava e promovia um ensino multi/intercultural. Apesar de ser apenas um documento, convém lembrar que nele que estão descritos os princípios orientadores da acção educativa da escola.

#### **4.1.2 Questionários e Entrevistas**

Para além da observação da dinâmica das turmas e da própria escola, efectuaram-se entrevistas aos/às discentes e foram administrados questionários às docentes do estabelecimento de ensino.

De forma a complementar às informações obtidas através das conversas com as docentes, foram administrados questionários (ver anexos). O intuito era perceber que concepção tinham sobre a multiculturalidade, a educação multi/intercultural e a diferença, bem como que formação tinham (ou não) sobre este tema. O inquérito foi muito direccionado para a educação inter/multicultural, de modo averiguar o conhecimento acerca do tema e que estratégias utilizavam para a integração de crianças de diferentes culturas. Pretendeu-se, também, perceber qual a percepção que tinham sobre os(as) alunos(as) do Leste europeu. Os questionários foram administrados às docentes cujas as turmas foram observadas.

Sendo as crianças o centro da investigação, foram efectuadas entrevistas a alunos(as) com origem no Leste da Europa. As entrevistas foram utilizadas para complementar a informação obtida através da observação e saber o que os(as) discentes pensam sobre os países de origem e acolhimento, bem como sobre a escola que frequentavam. Como afirmam Bogdan & Biklen, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”(1994:p. 134).

As entrevistas aos/às alunos/as do turno da manhã foram efectuadas entre as 12h e 30m e as 13 h, durante o intervalo de almoço da investigadora. Os/as alunos/as do turno da tarde foram entrevistados/as depois das 16 horas. As entrevistas foram feitas individualmente, com a excepção da primeira. O aluno e a aluna eram irmãos e como a docente da turma do 3º ano referiu que estavam a faltar muito nas últimas semanas e poderia não haver mais oportunidades, optou-se por entrevistar os dois simultaneamente. É de referir que os pais de duas alunas romenas não permitiram que a investigadora as entrevistasse. Por último, as entrevistas efectuadas aos/às alunos/as do 2º ano, devido a um problema técnico (gravação imperceptível), não foi possível as transcrever.

No início das entrevistas, tentava-se conversar sobre vários assuntos, como brincadeiras ou futebol, de maneira a descontrair os(as) entrevistados(as). Tendo em conta que se estava a dialogar com pessoas muito jovens, as entrevistas foram bastante informais. Apesar de haver questões previamente definidas, as conversas foram-se desenrolando naturalmente, não pressionando os(as) discentes. A presença do gravador nem sempre era encarado com naturalidade, sendo necessário nalguns casos explicar um pouco melhor o porquê da gravação.

As entrevistas vieram complementar os dados obtidos através da observação participante e permitiram à investigadora “confrontar a sua percepção do «significado» atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (Hébert, 2005:p. 160). Através das entrevistas foi possível recolher dados significativos acerca das opiniões e crenças dos sujeitos. As crianças entrevistadas falaram sobre o que sentem em relação a Portugal e à escola, bem como sobre a discriminação. As expectativas de futuro e a família também foram temas abordados.



## Capítulo V- Apresentação e Discussão dos Dados

"(...) a escola não é somente o reflexo de um consenso nacional; ela visa activamente a integrar e a moldar todas as crianças na mesma forma. Com isso muitas vezes se produz inevitavelmente não tanto a ignorância, mas a própria rejeição das diferenças."

(Georges Vignaux in *O Correio*, UNESCO, 1985)

Apresenta-se, neste capítulo, os dados recolhidos ao longo da investigação empírica. Após a análise e tratamento da informação obtida, apresenta-se algumas considerações acerca da integração/inclusão de alunos/as do Leste europeu na escola do 1º ciclo observada. Dá-se especial ênfase aos actores sociais, docentes e alunos/as. A análise elaborada surge do cruzamento da teoria com a realidade do contexto analisado. Tendo sempre como referencial a educação multi/intercultural.

## **5.1 Enquadramento**

A cidade de Braga conhecida pela sua história e antiguidade, tornou-se nas últimas décadas num pólo de atracção para muitos. As universidades trouxeram para a cidade muitos jovens e oportunidades de emprego. A construção civil, o comércio e profissões liberais têm atraído muita população para a cidade, tendo havido um aumento demográfico nos últimos anos. Nos CENSOS de 1991, a população de Braga rondava os 144 290 habitantes e em 2001 foram identificados 165 048 habitantes.

Braga, também, não ficou alheia ao crescimento da imigração. Imigrantes do Leste europeu, da China e de muitas outras nacionalidades vieram para a cidade para trabalhar, principalmente, na construção civil e no comércio. A cidade dos arcebispos transformou-se numa cidade multicultural, em que o contacto entre pessoas de diferentes nacionalidades e culturas começou a fazer parte do quotidiano. O aumento da imigração reflectiu-se na diversidade da população escolar. As escolas situadas em zonas habitacionais mais acessíveis receberam (recebem) alunos(as) de várias nacionalidades. Para além dos discentes de etnia cigana, presentes à vários anos no sistema educativo, crianças de diferentes nacionalidades, como romenos, ucranianos, russos, chineses, vieram enriquecer e diversificar a população escolar.

O estabelecimento de ensino estudado situa-se numa freguesia do centro urbano de Braga, numa zona habitacional de baixo custo. Devido a este facto, muitos imigrantes habitam nesta zona da cidade. A população discente da Escola do 1º Ciclo observada apresenta uma enorme diversidade étnica e cultural.

## 5.2 População da Investigação

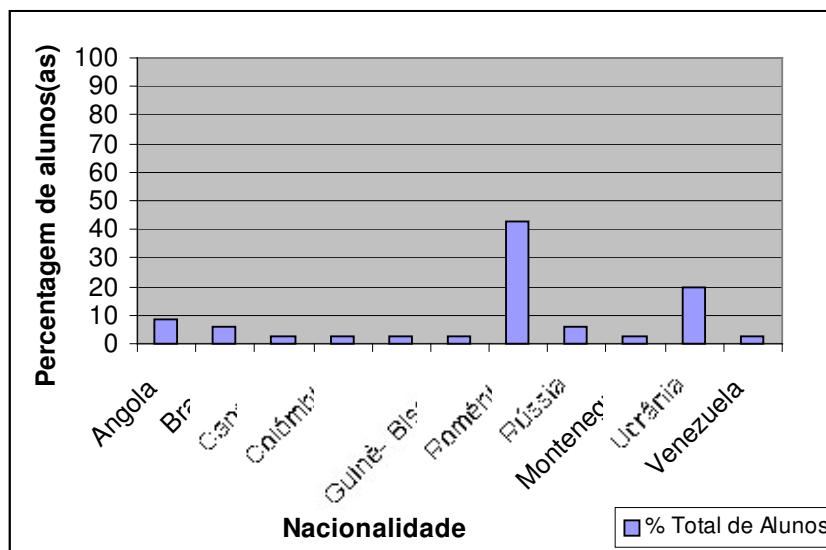
No ano lectivo de 2006/2007, havia, na escola observada, alunos(as) de várias nacionalidades: russa, montenegrina, ucraniana, colombiana, guineense, angolana e brasileira.

Tabela 8- Alunos (as) de origem não portuguesa

Nacionalidade	Alunos	Alunas	Total
Angola	1	2	3
Brasil	1	1	2
Canadá	0	1	1
Colómbia	1	0	1
França	1	0	1
Guiné- Bissau	1	0	1
Roménia	11	4	15
Rússia	1	1	2
Montenegro	0	1	1
Ucrânia	3	4	7
Venezuela	1	0	1

Num total de 245 discentes, 35 não tinham nacionalidade portuguesa. A nacionalidade mais representada era a romena, 11 alunos e 4 alunas, no total de 15 estudantes. Seguida pela nacionalidade ucraniana, 3 alunos e 4 alunas, no total de 7 discentes.

Figura 2- Alunos(as) de nacionalidade não portuguesa



A nacionalidade romena representava mais de 40% dos(as) discentes de origem não portuguesa. A nacionalidade ucraniana representava 20%. Todas as outras nacionalidades não atingiam os 10% isoladamente.

Foram observadas quatro turmas, ao longo de seis meses. Três turmas - 1º, 2º e 3º anos de escolaridade - do turno da manhã e uma turma - 4º ano - do turno da tarde. Em seguida, apresenta-se uma tabela com as turmas observadas, ano de escolaridade, a nacionalidade e idade de cada criança.

Tabela 9- Turmas observadas

Turmas/Ano	Alunos (as)/Nacionalidade/Idade
1º ano	A- Aluna romena (6 anos)
2º ano	D- Aluna russa (7 anos) E- Aluno romeno (8 anos) F- Aluno ucraniano (7 anos)
3º ano	B- Aluna romena (10 anos) C- Aluno romeno (11 anos)
4º ano	G- Aluna romena (10 anos) H- Aluna romena (10 anos) I- Aluna romena (12 anos)

	<b>J- Aluno romeno (11 anos)</b>
	<b>K- aluno romrno (10 anos)</b>

Os motivos que levaram à imigração das famílias era comum a todos(as) os (as)alunas. A pobreza e a falta de oportunidades nos países de origem despoletou a saída. As próprias crianças tinham consciência de como a vida era difícil. Numa das entrevistas, quando se questionou a aluna K sobre o motivo da imigração, aquela respondeu: “Para terem uma vida melhor, como todos os outros”. Outra aluna, I, salientou a existência de zonas distintas na Roménia. “Tem uma parte da Roménia que é mais rica que é o Bucareste. Porque...há pessoas mais ricas. E outra parte são um bocadinho mais pobres” (entrevista n.º 5, 18 de Junho de 2007). Acrescentou, ainda, que vivia na zona mais pobre.

Estas crianças tinham plena consciência do motivo da imigração. Estar em Portugal era encarado como algo de bom e positivo, pois tinham mais condições e oportunidades do que anteriormente. Reconheciam o esforço dos pais em proporcionar-lhes uma vida melhor.

“Cátia \_ Achas que os teus pais fizeram bem em sair da Roménia?

I \_ Acho que sim, porque se tivéssemos agora na Roménia acho que seríamos mais pobres” (entrevista n.º 5, 18 de Junho de 2007).

A maioria dos(as) alunos(as) mostraram satisfação por estar em Portugal e vontade em cá ficar. A presença de grande parte da família, as amizades e as melhores condições de vida foram os motivos apresentados.

“Cátia \_ Gostas da Roménia?

G \_ Não. Gosto de tar aqui. Porque tenho aqui ... lá também é lindo...mas eu gosto mais aqui. Tenho aqui todos os meus amigos... e os meus primos.

Cátia \_ O que mais gostas em Portugal?

G \_ Há muitas coisas que eu gosto. Por exemplo, tenho amigos portugueses. Quando morei em M não tinha quase ninguém...depois quando vim para aqui tinha muitos amigos, tinha muita gente...” (entrevista n.º 4, 6 de Junho de 2007).

A aluna I apontou a questão financeira para preferir continuar a viver em Portugal, “Aqui... aqui está um bocadinho mais calor e tem emprego, na Roménia é muito difícil” (entrevista n.º 5, 18 de Junho de 2005) . Contudo gostariam de voltar, apenas para estarem com a restante família. Alguns referiram sentir saudades dos avós e tios que viviam no país de origem. Estas crianças viveram grande parte da sua vida em Portugal, portanto não será de estranhar a preferência pelo país de acolhimento. O país de origem está mais distante nas suas memórias, como afirma G “A Roménia eu já não estou habituada. E tenho aqui todos os meus amigos, tenho tudo”. As memórias são vagas e as relações desenvolvidas em Portugal pesam mais na hora de decidir onde preferiam viver.

Na maior parte dos casos, o pai foi o primeiro a sair do país e só após ter conseguido estabilizar a situação noutro território, o resto da família partiu ao seu encontro. “Eu tive, primeiro, ficar com os meus avós e depois veio buscar-nos, o meu pai” (I). No caso de algumas famílias, Portugal não foi o primeiro país de acolhimento. Antes de Portugal existiram outras experiências de imigração. Países como a Irlanda e a Bélgica foram os eleitos para a primeira experiência migratória de duas famílias. “A minha mãe foi para a Irlanda, ficou lá algum tempo. Uns cinco anos e depois veio para a Roménia”(G). A aluna I nasceu na Bélgica, regressou à Roménia aos dois meses e veio para Portugal com sete anos de idade.

Relativamente às profissões que os pais desempenhavam no país de origem variavam entre mecânico, feirante, lenhador e carpinteiro. As mães, na sua grande maioria, eram domésticas. É de salientar que algumas crianças não foram capazes de referir qual a profissão dos pais. Estes imigrantes não possuíam qualquer formação superior e exerciam profissões que não requeriam habilitações literárias.

Embora a amostra não seja significativa, esta observação contradiz a ideia generalizada de que os imigrantes do Leste europeu detêm qualificações de nível secundário ou superior (ver capítulo II e anexo 11). Por vezes, ao categorizar-se um grupo ficam esquecidas particularidades ou diferenças. A ideia pré- concebida acerca dos imigrantes do Leste da Europa nem sempre corresponde à realidade, nem todos eram doutores ou engenheiros. Muitos, principalmente os habitantes de zonas mais rurais, exerciam funções na agricultura, nos serviços ou no comércio.

As mães, por seu lado, não tinham profissão. A sua função era cuidar da família e do lar. O sustento da família advinha apenas dos homens que trabalhavam fora de casa. Pode-se, concluir, que o papel da mulher nestes casos ainda se resumia ao trabalho no seio da família. Em Portugal, as mulheres imigrantes começaram a trabalhar fora de casa. A maioria fazia limpezas noutras casas, “Era doméstica. Tratava de idosos” (G). Algumas, após terem trabalhado fora de casa, ficaram desempregadas e voltaram a cuidar da família como no país de origem. O trabalho dos homens era mais diverso, desde trabalhar na construção civil, passando a sucateiro e feirante. É de salientar que alguns dos pais destas crianças, à data das entrevistas, encontravam-se desempregados. No caso de uma aluna, pai e mãe não tinham emprego.

Assim, de forma geral, as famílias imigraram devido às dificuldades económicas no país de origem. Em Portugal, encontraram melhores condições de vida mas continuavam a enfrentar vários problemas como o desempenho de funções pouco qualificadas e desvalorizadas socialmente e, em alguns casos, o desemprego. Os (as) discentes preferiam continuar a viver em Portugal, pois tinham cá a família mais próxima e os amigos.

### **5.3 Multiculturalidade e Interculturalidade: percepção e entendimento**

A partir de 2001, com a publicação da organização curricular do ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001), as escolas adquiriram mais autonomia no que concerne ao currículo. As escolas passaram a poder adequar o currículo nacional às especificidades do contexto em que se inserem.

“3. As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular da escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão” (artigo 2.º, ponto 3, Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro).

Este decreto tentou ultrapassar uma visão de currículo como uma conjunto de normas e directrizes a cumprir em todas as escolas nacionais. Pretendeu-se conferir à

escola maior autonomia no desenvolvimento de práticas de gestão curricular adequadas ao contexto social, económico e cultural de cada uma. Para isso, as instituições escolares deveriam/devem apresentar projectos de gestão flexível do currículo.

Surgiram, neste âmbito, o projecto educativo de escola (agrupamento) e inerentes a este o projecto curricular e o plano anual de actividades. No projecto educativo de cada escola (agrupamento) define-se os princípios orientadores de toda a prática docente, finalidades e estratégias/actividades a desenvolver. Assim, através da análise do projecto educativo pode-se depreender como o corpo docente interpreta e/ou compreende a educação. Para este estudo interessa perceber como o agrupamento em que se insere a escola analisada consagra ou não a diversidade cultural no documento de extrema importância para a instituição escolar. É de salientar que o projecto educativo analisado foi elaborado pelo agrupamento em que a instituição estudada se inseria (insere). Não se teve acesso aos projectos curriculares, nem ao plano anual de actividades.

Para o corpo docente, a elaboração do projecto educativo é um espaço de liberdade, de participação e conquista.

“Espaço de liberdade pois a iniciativa parte dos actores directamente envolvidos na acção educativa; de participação, porque a respectiva construção conta com o contributo de um grande e diverso número de parceiros e não há projecto sem consenso nem há consenso, pelo menos parcial, sem debate; de conquista, pois a elaboração e concretização do projecto pressupõe etapas, metas, recursos e metodologias próprias e específicas” (projecto educativo, p.5).

Depreende-se que o projecto educativo surge como espaço de liberdade perante as regras/normas nacionais. A adequação ao contexto surge como um vector principal da prática docente. Falta agora perceber qual o contexto em que se insere e como adequar o currículo e as práticas pedagógicas às especificidades do público escolar. Para além deste aspecto, o projecto é encarado como expressão da democratização do ensino. A participação de todos/as e a relevância do consenso confirmam esta ideia. O projecto é encarado como um passo em frente na democratização do ensino.

Contudo, surgem algumas questões: Como se processa a passagem da teoria (projecto) para a prática docente? Quais as especificidades do público escolar? Como



adequar o currículo e as práticas pedagógicas ao contexto? Segundo o documento analisado, a operacionalização do projecto

“exige que o professor redefina a sua actuação, colocando-a ao serviço de uma dinâmica curricular que através da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, mobilize uma acção pedagógica capaz de apontar para a construção de uma escola que se destaque pela sua identidade e pela sua acção interventiva e decisiva na formação do sujeito social” (projecto educativo, p. 8)

Isto é, o/a docente deverá repensar a sua prática pedagógica tendo em consideração os/as alunos/as que tem a seu cargo. A sua acção educativa deve ser significativa na formação dos/as seus/suas alunos/as. Neste sentido, dá-se especial importância à actuação do/a docente na adequação do currículo e na formação dos/as discentes. A diversidade discente não pode ter como resposta a uniformidade na acção do/a docente, pois corre o risco de perpetuar situações discriminatórias na sala de aula. Não se pode esquecer que os/as alunos/as são diferentes e têm diferentes necessidades às quais a resposta docente não pode ser indiferente.

É salientado no documento que para a concretização do projecto é essencial a colaboração e a participação de todos/as.

“ \_ O documento deve traduzir o resultado da colaboração activa de todos aqueles que estão comprometidos com a educação e desenvolvimento da comunidade;  
\_ O projecto deve ser construído e executado de forma participada, dentro do princípio de responsabilidade dos vários intervenientes na vida escolar” (projecto educativo, p. 7).

É salientado a necessidade da participação e colaboração da comunidade educativa: docentes, funcionários/as, alunos/as, encarregados/as de educação e instituições ou colectividades. Revelando, assim, uma abertura ao contexto em que se insere. Pretende que o projecto se desenvolva num plano de abertura e interacção com a comunidade em que se insere e actua.

A abertura ao exterior e a defesa da interacção é, com certeza, importante para o desenvolvimento de uma educação multi/intercultural. Na qual se promove a interacção e o conhecimento mútuo. A disponibilidade para se abrir, comunicar e interagir com o exterior, permite aos/as alunos/as perceber que a escola não é apenas sinónimo de

acumulação de conteúdos curriculares, mas também um local de experiências significativas. Que para além de veicular conhecimentos de uma cultura dominante se abre e permite os/as discentes tenham acesso a diferentes conhecimentos e expressões culturais, conhecer o Outro. Isto é, a escola veicula os seus conhecimentos e valores mas permite aos/as alunos/as conheçam e diferentes conhecimentos. Este aspecto é especialmente relevante num contexto cada vez mais multicultural.

“Os alunos filhos de pais estrangeiros ou de comunidades minoritárias trazem, desde os dois ou três anos, as suas diferenças culturais para o espaço educativo extra-familiar. A gestão destas diferenças exige necessariamente um modelo de cooperação entre os parceiros implicados (pais, escola, colectividades territoriais, parceiros sociais, incluindo os sectores associativos” (Perotti, 1997: p.52).

A escola necessita, neste contexto marcado pela diversidade cultural, de estabelecer pontes entre vários parceiros, principalmente com os/as encarregados/as de educação. Os/as alunos/as devem ter oportunidade de conhecer outras culturas, valores e formas de vida. Abrir à comunidade, procurar parcerias, implica conhecer essa mesma comunidade. Reconhecer as suas características e especificidades. Como foi dito anteriormente, a escola observada insere-se num contexto multicultural. A presença de várias nacionalidades e culturas na zona envolvente à escola, leva a que a população escolar se caracterize pela diversidade étnica e cultural. Deste modo, sendo o projecto educativo o guia de toda a acção educativa, a multiculturalidade ou o reconhecimento da diversidade deve ser contemplada.

No documento analisado, é feita uma caracterização das duas freguesias onde se localizam as escolas do agrupamento. A caracterização da freguesia da escola observada, resume-se à enumeração das infra-estruturas, equipamento, património histórico. Refere, também, as características residenciais da freguesia. No que concerne à caracterização da escola observada, o projecto refere a sua localização. “Esta escola fica implantada numa zona residencial recente, rodeada de vias de trânsito intenso” (projecto educativo, p.25).

Acrescenta ainda os aspectos físicos do edifício, “Possui logradouro de dimensões aconselháveis para o número de alunos que a frequentam”(projecto educativo, p.25) . Refere o tipo de material que a escola dispõe a escola “ A Escola tem

vindo, gradualmente, a ser apetrechada com diverso material audiovisual, informático e didáctico, dispondo neste momento de uma enorme quantidade e diversidade de material de ciência” (projecto curricular, p. 25). Por fim, é referido a diversidade étnica e cultural dos/as alunos/as.

“Os alunos apresentam uma enorme diversidade étnica, racial e cultural. De uma forma geral, a sua proveniência é de um nível sócio-cultural médio/baixo. É uma escola que se confronta com diversas problemáticas sociais” (projecto curricular, p.25).

As problemáticas sociais, nesta referência ao público discente, estão relacionadas com o nível sócio- cultural e com a diversidade étnica e cultural dos/as alunos/as. A escola surge como uma vítima das características sociais e culturais dos/as discentes. Os problemas vêm do exterior. Mas não estará a escola a contribuir para o perpetuar destes mesmos problemas? Será que os/as docentes ainda estão presos/as ao estudante ideal?

A proveniência sócio-económica, cultural e étnica só é um problema se a escola continuar a ignorar a diversidade do público discente. O contexto de ensino/aprendizagem das escolas ainda se direcciona para um/a aluno/a tipo- classe média urbana- com uma determinada cultura e poder económico. Ora, todos/as aqueles/as que não se identifiquem com este tipo de aluno/a, seja por motivos étnicos, culturais ou económicos, encontram muitas dificuldades para prosseguir os seus estudos. Se as diferentes culturas não são valorizadas, se os/as alunos/as não têm possibilidade de adquirir material didáctico diversificado, se o conhecimento transmitido não se adequa à realidade dos/as discentes, como eles/as conseguirão prosseguir os estudos? Como podem ter sucesso? Como ultrapassar todos estes obstáculos que a escola coloca? Não deverá a instituição escolar proporcionar condições de sucesso para todos/as?

A massificação do ensino trouxe diferentes públicos à instituição escolar, mas esta continuou a organizar-se para a homogeneidade. Sendo a diversidade encarada como um problema para escola. A diversidade étnica, cultural e social continuará a ser um problema para a instituição escolar enquanto se idealizar um aluno tipo- classe média, branco, pertencente à cultura dominante. Portanto, a mudança é necessária.

Perceber que a origem não é indiferente no processo de ensino/aprendizagem e que as práticas docentes e o currículo têm de se adaptar à diversidade do público escolar, são condições essenciais para o sucesso dos/as discentes.

Um dos princípios orientadores do projecto educativo faz referência à diversidade. “Respeito pela diferença e valorização da escola multicultural”. A diferença e a multiculturalidade são reconhecidas pelo agrupamento. Formalmente valoriza-se a diversidade e a escola multicultural. Mas que escola multicultural? Uma escola que recebe alunos/as de diferentes origens? Ou uma escola que para além de receber também integra, através de práticas orientadas para a diversidade?

Assim, o projecto educativo dá especial importância à autonomia das escolas em adaptar o currículo nacional ao contexto de cada uma. A autonomia é sinónimo de liberdade e, permite uma maior abertura à comunidade envolvente e à criação de parcerias. Por outro lado, cabe ao/à professor/a repensar a sua prática pedagógica de modo a ir ao encontro das expectativas dos/as alunos/as. Valoriza a diversidade e defende a escola multicultural, mas não esclarece como o pretende fazer. Para além destes aspectos, em nenhuma parte do projecto se esclarece o que se entende por escola multicultural. E o termo intercultural nem sequer surge.

Também se tentou perceber o que as docentes da escola observada entendiam por multiculturalidade e interculturalidade. Nos inquéritos administrados foram colocadas algumas questões acerca da temática.

Todas as docentes demonstraram ter conhecimento sobre os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade. Tendo apontado as diferenças entre os dois conceitos. À questão *O que entende por multiculturalidade e interculturalidade?* (pergunta n.º 1 do questionário), duas docentes responderam:

“Multiculturalidade é a coexistência de várias culturas. Interculturalidade é uma troca recíproca de relações culturais, intercâmbio intelectual”  
(professora do 2º ano).

“A multiculturalidade é o “convívio” entre várias culturas e a interculturalidade é a relação entre várias culturas”(professora do 3º ano).

As diferenças entre os dois conceitos foram reconhecidas. A multiculturalidade como o reconhecimento da diferença e a interculturalidade a inter - relação entre várias culturas. No que concerne à integração de diferentes culturas e/ou etnias no sistema educativo português, todas as docentes reconheceram a sua mais valia. Consideravam importante o convívio entre crianças de diversas culturas.

Considera importante a integração de crianças de diferentes culturas e/ou etnias no sistema educativo português? Porquê? (pergunta n.º 2 do questionário)

“Sim. Para que haja uma integração normalizada no país de adopção, nada melhor que fazê-lo na escola, onde, para além de uma socialização mais abrangente há o cuidado de atender à diversidade e individualidade de cada um, definindo actividades e respectivas estratégias que vão ao encontro das necessidades individuais” (professora 2º ano).

“Sim, pois é na colaboração entre várias culturas que podemos melhorar a educação. Porém, os meios e as condições em que é feita a integração é que não é a mais adequada” (professora 4º ano).

“Considero importante por tudo o que atrás referi. É muito positivo o intercâmbio entre as várias culturas existentes na nossa escola” (professora do 3º ano).

Todas as docentes consideravam positivo a integração de crianças de diferentes culturas e/ou etnias na escola, era algo encarado como positivo. Uma professora refere que a integração destas crianças passa pela adopção de estratégias adequadas às suas especificidades. A integração não será apenas receber e colocar nas turmas, mas também exigirá um esforço do/a docente no sentido de adaptar as suas práticas à diversidade e necessidades destes/as alunos/as. Por outro lado, uma professora admite que as condições para a integração não são as mais adequadas.

Concluindo, as docentes reconheceram a diversidade como uma mais valia para a educação e compreendiam os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade, assinalando as suas diferenças conceptuais. Contudo, admitem que integrar crianças de origens culturais e/ou étnicas diversas não é tarefa fácil. É necessário repensar a prática pedagógica em função do público discente.

## **5.4 A prática docente no contexto multicultural**

### **5.4.1 Práticas desenvolvidas na sala de aula**

O respeito e a valorização da diferença são valores que se aprendem num longo processo de auto e hetero conhecimento. A escola pode e deve contribuir para o desenvolvimento deste conhecimento. A prática docente, as actividades na sala de aula devem orientar-se para o conhecimento do outro.

Este aspecto é importante tanto num contexto monocultural como num contexto multicultural, sendo no segundo caso mais evidente. As actividades direccionadas para a multiculturalidade, para o conhecimento do outro, devem favorecer trabalhos de grupo, dilemas bem como debates sobre temas relacionados com a diversidade: imigração, minorias étnicas, racismo, demografia... No Projecto de Educação Intercultural (Martins et al, 1998), apoiado pelo Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural e implementado em algumas escolas do país nos anos lectivos de 1993/94 e 1996/97 foram desenvolvidas diversas actividades no âmbito da educação intercultural:

- currículos alternativos;
- programas interdisciplinares;
- introdução da perspectiva intercultural nas unidades;
- produção de materiais;
- oficinas de língua portuguesa;
- experiências de aprendizagem cooperativa;
- criação/adaptação de jogos de educação para os valores;
- serviços de tutoria;
- actividades de tempos livres;
- salas multiculturais;
- elaboração de brochuras sobre diferentes culturas;
- festas e convívios.

(Martins et al, 1998:p.72)

Também o Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos (APDH), no livro “Visquem la diversitat- Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural”(1998), apresenta várias propostas, actividades e materiais didácticos para trabalhar a multiculturalidade. O intuito é dar a conhecer, superando ideias pré concebidas e estereótipos, as culturas do magrebe, da África negra, sul americana e a cigana. O livro propõe uma série de actividades organizadas por temas: conhecer um pouco da história de várias culturas; elementos culturais característicos de cada grupo cultural; elementos de outras culturas que tenham influenciado a *nossa*; informação sobre a situação actual das diferentes culturas. As actividades são diversas desde jogos – *juego de la oca* (ver anexo 7)-, trabalhos de grupo, colocação de dilemas, observação de fotografias (ver anexo 7) de pessoas ou monumento, análise de notícias, gráficos e mapas.

Também os materiais utilizados na educação multi/intercultural devem estar direccionados para a multiculturalidade. Materiais diversificados e livres de imagens e/ou textos preconceituosos. Como afirma Díaz-Aguado (1995 cit. por Martins et al, 1988):

“Para favorecer a sua adaptação à diversidade de alunos, professores, matérias e contextos educativos em que se aplicam, os programas de educação intercultural devem desenvolver:

- Uma diversidade de materiais, incluindo não só os mais habituais e disponíveis (textos científicos, declarações históricas, artigos de imprensa), mas também outros materiais que sejam especialmente atractivos para os alunos e produzem um impacto emocional mais forte (documentos em vídeo, canções, expressão plástica...).

- Uma diversidade de perspectivas: linguística, psicológica, histórica, económica, sociológica, ética, adaptando uma metodologia transversal que favoreça a sua incorporação simultânea em diversas áreas e melhore a sua eficácia” ( Díaz- Aguado, 1995 cit. por Martins et al, 1998: p. 63).

No Projecto de Educação Intercultural (Martins et al, 1998), referido anteriormente, foram produzidos alguns materiais multiculturais. Apresenta-se no seguinte quadro a tipologia de materiais multiculturais elaborados ao longo deste projecto de educação intercultural.

Tabela 10- Tipologia de Materiais Multiculturais

<b>Materiais com visibilidade multicultural</b>	<b>Materiais que embora sem visibilidade multicultural, promovem uma educação intercultural, porque orientam para:</b>	<b>Materiais facilitadores do desenvolvimento de todas as crianças ou que favorecem nos alunos de outras etnias uma maior igualdade de oportunidades, porque ajudam:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Outros continentes;</li> <li>- Outros povos</li> <li>- Outras crianças</li> <li>- Outros alimentos</li> <li>- Outros vestuários</li> <li>- Outra flora</li> <li>- Outra fauna</li> <li>- Outras formas de brincar</li> <li>- Outras formas de expressão</li> <li>- Outros materiais de construção</li> <li>- Outras soluções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a compreensão do porquê do diferente (porque se nasce branco na Europa, preto em África... porque têm os animais do pólo Norte pelo grosso...)</li> <li>- a verificação da maravilha da diversidade, até no mesmo contexto geográfico</li> <li>- a descoberta de formas naturais de adaptação ao meio natural</li> <li>- a constatação da utilidade da diferença</li> <li>- a construção da identidade</li> <li>- o conhecimento de valores e princípios diferentes dos nossos e valores e princípios universais</li> <li>- o diálogo sobre temas (como a dignidade, a igualdade, os direitos, os deveres, etc)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a aprendizagem do português</li> <li>- o aumento do vocabulário</li> <li>- o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, associação de ideias, memória, atenção, ordenação, comparação, sistematização, imaginação, etc.</li> <li>- a aprender a “investigar” sobre o seu país e os outros países, a sua realidade e o que existe para além dela, etc.</li> <li>- a situar-se na sua comunidade, no seu bairro, no seu país natal, mas também nas outras comunidades, na cidade e no país em que vive.</li> </ul>

Fonte: Martins et al, 1998: p. 64

Com esta apresentação de actividades e materiais multiculturais, que não se esgota aqui, pretende-se dar exemplos de práticas que se podem desenvolver num



contexto educativo, seja ele multicultural ou monocultural. Estes exemplos de actividades e materiais multiculturais servem de guia para a análise da prática pedagógica, no âmbito multicultural, das docentes da escola observada.

A multiculturalidade discente da escola do 1º ciclo era evidente. Optar por uma educação multi/intercultural que valoriza a diferença e promove a interacção entre as diversas culturas, seria, com certeza, importante para toda a comunidade educativa. Tendo como ponto de referência a educação multi/intercultural, tentou-se perceber como as docentes abordavam a temática multicultural, actividades desenvolvidas e materiais utilizados.

À questão *Inclui na sua prática pedagógica temas relacionados com a diferença cultural?* (pergunta n.º 5 do questionário), todas as professoras responderam afirmativamente. A docente do 2º ano admitiu que os temas abordados são pouco abrangentes pois no ano em que estava a turma o mais importante era o desenvolvimento e aperfeiçoamento da língua.

“No nível em que se encontra a turma, as temáticas nesse âmbito são pouco abrangentes. Um dos objectivos principais é a aprendizagem/internalização e respectiva fluidez da língua (escrita e falada) essencial para melhor perceber o nível em que se encontra cada aluno, indiferentemente da cultura ou nível sócio-económico mais desfavorecido” (professora do 2º ano).

Tendo as docentes afirmado que incluíam nas suas práticas pedagógicas temas relacionados com a diferença cultural e que era necessário adequar a prática docente às especificidades do público discente, tentou-se perceber ao longo das várias observações como a multiculturalidade era trabalhada no contexto da sala aula.

Nas aulas predominava o ensino da matemática e da língua portuguesa. *A docente preocupa-se bastante com a aprendizagem do português e matemática* (notas de campo 6, 16 de Janeiro de 2007). A professora do 2º ano perante a dificuldade de uma aluna em aprender a tabuada referiu “A tabuada tem de estar percebida e depois decorada” (notas de campo 15, 9 de Março de 2007). São, sem dúvida, as áreas do conhecimento a que se dá mais relevo ao longo do 1.º ciclo, exemplo deste aspecto são as provas de aferição do 4º ano, a língua portuguesa e matemática. O peso e a

importância destas áreas do conhecimento reflectem-se nas actividades desenvolvidas na sala de aula.

As actividades de língua portuguesa desenvolvem-se muito a partir da leitura de textos, contos, lendas, histórias, poemas. Textos que para além da moralidade, da mensagem mais evidente, podem transmitir imagens estereotipadas ou pré-concebidas. A história “Hansel e Gretel” foi abordado na turma do 2º ano (notas de campo 8, 24 de Janeiro de 2007). Esta história tem como personagens principais dois irmãos, uma menina e um menino, de origem europeia. Uma menina curiosa que foi enganada por uma bruxa e o seu irmão ao tentar salvá-la tornar-se também numa vítima.

O texto “Meninos de todas as cores”<sup>1</sup> de Luísa Ducla Soares (ver anexo 8) é um exemplo de um texto com intencionalidade multicultural. Aborda o tema da diversidade como algo positivo e enriquecedor para todos/as. Um menino europeu viaja pelos continentes e vai fazendo amizade com crianças da sua idade mas de culturas diferentes. Nesta viagem o menino percebe que a diferença, a diversidade de cores, hábitos, línguas e culturas, é algo de valioso e enriquecedor. Numa linguagem muito acessível e simples transmite-se uma mensagem de tolerância e respeito pela diversidade.

Este texto foi abordado na turma do 3.º ano (notas de campo 9, 31 de Janeiro de 2007), tendo sido a única vez em que foi observado a abordagem de um texto com referência à diversidade cultural. Contudo as actividades desenvolvidas em torno deste texto não exploraram muito a questão multicultural. Limitaram-se a questões de interpretação e de gramática incluídas no manual. O tema da multiculturalidade foi abordado mas de uma forma muito superficial.

As lendas também fazem parte do currículo para o 1.º ciclo, tendo sido trabalhadas na turma do 3.º ano. As lendas de Egas Moniz e do Galo de Barcelos a (ver anexo 9 e 10) foram lidas e interpretadas pelo grande grupo com o apoio da professora (notas de campo 3, 9 de Janeiro de 2007). Estes textos são portugueses e estão intimamente ligados com a cultura e história nacionais. A lenda de Egas Moniz reporta para a fundação de Portugal. A lenda do Galo de Barcelos está relacionada com a história da cidade e a religião católica. Para além destes aspectos, esta última, passa uma mensagem xenófoba. Um estrangeiro, espanhol, que vai a caminho de Santiago na Galiza é acusado de roubo. O estranho, o desconhecido da comunidade é vítima da

---

<sup>1</sup> Incluído no manual de Língua Portuguesa- 3.º ano, *Os Amiguinhos*, p. 70.

desconfiança da população que ao não encontrar o verdadeiro assaltante acusa o estrangeiro. Na época, os espanhóis representavam a estranheza, a desconfiança, o desconhecimento. Nos dias que correm, provavelmente, a desconfiança recairia sobre os/as imigrantes africanos/as, brasileiros/as ou do Leste europeu.

Perante a diversidade cultural discente, questiona-se se não seria adequado pesquisar e abordar na turma lendas ou histórias de outras culturas ou nacionalidades? Se pensar que fazem parte da turma uma aluna romena e um aluno romeno, não seria significativo para estas crianças falarem sobre as lendas ou histórias do seu país? Não seria importante para os/as alunos/as de origem portuguesa conhecerem lendas de outras culturas? E, acima de tudo, não seria oportuno reflectir sobre as mensagens que estas lendas passam? A ideia que o/a estrangeiro/a é o/a culpado/a de todos os males, não será prejudicial tanto para os/as alunos/as imigrantes, como para os/as de origem portuguesa?

Como foi dito anteriormente na parte teórica, o currículo nacional está muito centrado na cultura dominante. Os valores e conhecimentos transmitidos pertencem à cultura dominante, não se dando espaço à diversidade. Esta questão também foi verificada nos conteúdos de Estudo do Meio (ver anexos). Os conteúdos centram-se muito na cultura, história, hábitos da cultura dominante, como o reconhecimento de símbolos nacionais, como a bandeira nacional, o brasão e a bandeira das freguesias (notas de campo 9, 31 de Janeiro de 2007). Estes conteúdos fazem parte do currículo do 3.º ano. Também no 4.º ano os conteúdos estão centrados em Portugal. Os/as alunos/as do 4.º ano fizeram um trabalho grupo sobre Portugal, cada grupo tinha um tema: diferentes aspectos da costa; sinalização da costa; arquipélagos dos Açores e da Madeira; lusofonia e aglomerados populacionais (notas de campo 19, 18 de Junho de 2007).

Ao longo das observações, foram raras as vezes em que se abordou o tema da multiculturalidade. As abordagens realizadas foram muito pontuais, pouco aprofundas e sem um objectivo explícito. As actividades desenvolvidas centravam-se essencialmente na aprendizagem da língua portuguesa e da matemática. Em estudo do meio os conteúdos focam aspectos relacionados com a cultura nacional portuguesa. Os trabalhos de grupo e de pesquisa não eram frequentes. O conhecimento do outro- diferentes culturas, histórias, a geografia de outros países- era pouco trabalhado. A diversidade

dos/as alunos/as não era aproveitada no contexto de sala de aula. Como se a origem fosse indiferente para a aprendizagem. As crianças chegam à escola com uma cultura, com uma língua, conhecimentos e hábitos que influenciam o processo de ensino/aprendizagem. Por exemplo, uma criança que não domina a língua portuguesa, terá, com certeza, dificuldade em compreender os conteúdos abordados na sala de aula.

Por outro lado, os materiais utilizados reduziam-se, normalmente, aos manuais das três áreas do conhecimento (língua portuguesa, matemática e estudo do meio). O recurso em exclusivo aos manuais reduz, em muito, a possibilidade de se desenvolver actividades diversificadas e adequadas ao contexto multicultural.

Quando se compara acção educativa da escola observada com as actividades e materiais multiculturais referidos no início deste sub- capítulo, sobressai a ideia que há muito a fazer para se desenvolver educação multi/intercultural. Formalmente valoriza-se a diversidade cultural, mas isso não se reflecte no quotidiano escolar. Num contexto tão rico culturalmente, a diversidade poderia ser aproveitada para promover a inter-relação e o conhecimento mútuo das várias culturas.

A escola observada nos anos lectivos anteriores a 2006/2007 costumava fazer uma festa de final de ano dedicada à diversidade cultural. Os/as alunos/as tinham a oportunidade de mostrar à comunidade escolar as suas tradições e costumes: dança, música, gastronomia... Como a investigadora tinha conhecimento das festas anteriores, questionou a coordenadora sobre a festa. A docente respondeu que as professoras *estavam muito cansadas e julgavam que já não fazia sentido pois tinha-se tornado repetitivo*. “Os alunos já não ligam” (coordenadora da escola e professora do 1º ano, notas de campo 19, 18 de Junho de 2007).

Perante a resposta da docente, impõem-se várias questões: Como pode uma festa sobre a diversidade cultural não fazer sentido num contexto multicultural? Para quem se tornou repetitivo, para os/as alunos/as ou para as docentes? Não se pode esquecer que os/as alunos/as não são sempre os/as mesmos/as em cada ano escolar. E, não serão as práticas docentes, na sala de aula, ainda mais repetitivas para os/as alunos/as? O ensino da língua portuguesa, da matemática e do estudo do meio através de métodos e recursos pouco diversificados, não será ainda mais maçador para as crianças?

A valorização da diferença deve fazer parte do quotidiano de uma escola. Mas uma festa de final de ano em que as várias culturas dos/as alunos/as se dão a conhecer,

não deverá ser negligenciada. Se pensar que, porventura, é a única actividade no âmbito da multiculturalidade isso significa uma grande perda para a comunidade escolar. O único momento no qual as diversas culturas se davam a conhecer, ainda que superficialmente, ser anulado, demonstra pouca sensibilidade e disponibilidade para o tema da multiculturalidade.

Recorde-se que as docentes reconheceram a mais valia da diversidade cultural, portanto esta atitude é pouco congruente com a afirmação. Neste sentido, convém questionar: O que as docentes entendiam por cultura? Formalmente, afirmaram que a diversidade cultural e o contacto entre várias cultura é algo positivo. Mas na prática esta mais valia não era aproveitada. A prática das docentes aproximava-se mais de uma percepção da cultura como algo estanque e inflexível. Um conjunto de hábitos e conhecimentos pouco passíveis de mudança. As suas práticas direccionavam-se para veiculação de uma cultura e não para a interacção e conhecimento mútuo das várias culturas.

A falta de motivação das docentes foi notória ao longo de toda a observação. As alterações no estatuto da carreira docente, os problemas diários relacionados com os/as alunos/as e encarregados/as de educação pareciam preocupar bastante o corpo docente. Numa conversa informal com a professora do 2º ano, esta referiu que *muitos/as alunos/as chegam atrasados/as à escola. Algumas crianças vão para a escola sem tomar o pequeno- almoço. Uma das crianças (da sua turma) almoça na escola porque não come em casa* (notas de campo 2, 4 de Janeiro de 2007). A mesma docente também confessou estar *um pouco desiludida com a profissão. Não com os alunos mas com tudo o resto que rodeia a educação escolar* (notas de campo 5, 11 de Janeiro de 2007).

As conversas na salinha do lanche passavam, fundamentalmente, pelas transformações no ensino escolar impostas pelo ministério da educação, os problemas familiares e económicos dos/as alunos, a dificuldade em *ensinar*. A falta de ânimo estava bem presente entre o corpo docente.

Provavelmente, um esforço conjunto, um trabalho de grupo, entre o corpo docente, discentes, encarregados/as de educação e comunidade envolvente poderia atenuar um pouco as dificuldades sentidas. Se não se fizer nada é provável que muitos dos problemas que a escola sentia/sente se agravem. O desinteresse pela escola, a não identificação com os valores veiculados irá levar ao insucesso e ao abandono escolar. A

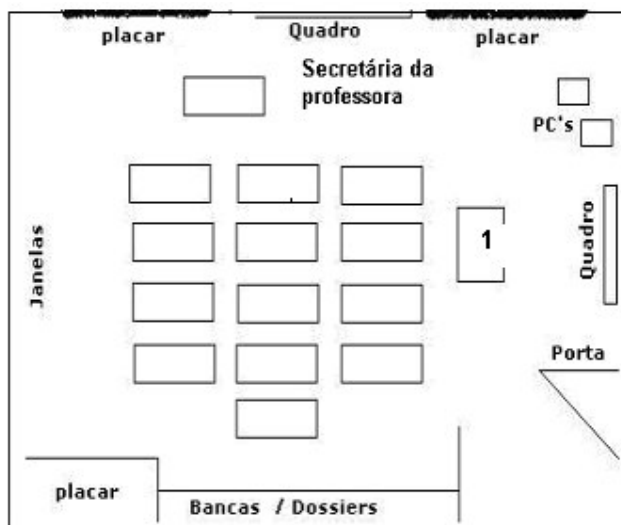
escola precisa de mudar e de se adequar à realidade discente. Já não existem turmas homogêneas, constituídas apenas por alunos/as oriundos/as da classe média. O público escolar é cada vez mais heterogêneo, a escola e os seus/suas profissionais devem se adaptar à nova realidade, se não quiserem contribuir para a perpetuação da exclusão escolar e social.

#### **5.4.2 Organização do espaço**

A organização da sala espelha o trabalho que é desenvolvido pelos/as docente. A disposição das mesas, os lugares dos/as alunos, imagens e símbolos colocados nas paredes são indícios de uma prática docente. Neste estudo interessava perceber se optava pela educação monocultural, alheia à diversidade, ou pela educação multi/intercultural.

De uma forma geral, nas quatro turmas, as mesas estavam dispostas em filas (verticais ou horizontais). Esta disposição das mesas privilegia o trabalho individual dos/as alunos/as, em detrimento do trabalho em grupo essencial para o auto e hetero conhecimento dos/as discentes. A disposição das mesas nunca foi alterada em nenhuma das turmas no período da observação. Apenas os/as alunos/as mudavam de lugar. A professora do 2º ano tinha por hábito mudar constantemente os/as alunos/as de lugar (notas de campo 2, 4 de Janeiro de 2007).

Figura 3 – Esquema da sala do 1º ano



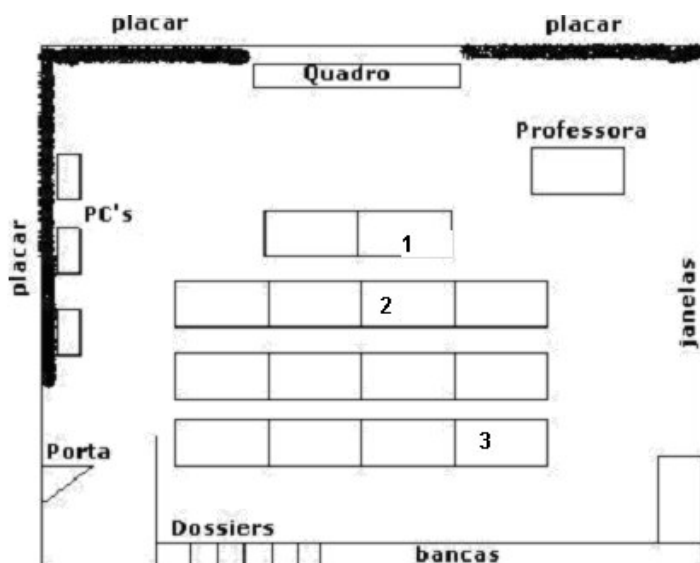
#### Legenda

1. Mesa dos/as alunos/as com mais dificuldades (dois alunos de etnia cigana e a aluna romena- A)

(Notas de campo 4, 10 de Janeiro de 2007)

A sala estava organizada em filas, três, e no lado direito havia uma mesa grande onde se sentavam a professora e os/as alunos/as com mais dificuldades. Havia dois computadores, um quadro de giz na parte da frente e outro mais pequeno no lado direito. No fundo da sala, havia uma bancada com uma torneira, prateleiras e armários onde eram guardados os manuais dos/as alunos/as. Havia três placares, um de cada lado do quadro da frente, e um mais pequeno situado no fundo da sala. No placar do fundo, estavam expostos alguns trabalhos dos/as alunos/as, textos e desenhos. Junto ao quadro, estavam afixados cartazes com o abecedário e com algarismos. À medida que iam aprendendo as letras e os algarismos a docente colocava o cartaz correspondente. A organização não sofreu grandes alterações ao longo de toda observação, apenas os cartazes do abecedário e dos algarismos foram aumentando, os trabalhos dos/as alunos/as foram retirados e colocados outros.

Figura 4 – Esquema da sala do 2º ano



**Legenda:**

- 1- Aluno F
- 2- Aluno E
- 3- Aluna D

(Notas de campo 2, 4 de Janeiro de 2007)

As mesas estavam organizadas em filas na horizontal. Todas as semanas a professora alterava os lugares dos/as alunos/as. Os/as que estavam atrás passavam para a fila da frente e os/as que estavam atrás passavam para a frente, mantendo-se sempre a disposição das mesas. No lado esquerdo da sala estavam dois computadores e um placar, na frente estava o quadro de giz e mais dois placares. No fundo tinha uma banca com uma torneira, prateleiras e armários onde eram guardados os manuais dos/as discentes. Nos placares estavam expostos trabalhos das crianças- desenhos, textos, descrição de uma visita de estudo. Durante a observação alguns trabalhos expostos foram substituídos, mas nem todos. De uma forma geral, a organização da sala pouco alterou no tempo de observação.



Figura 5 – Esquema da sala do 3º ano



**Legenda:**

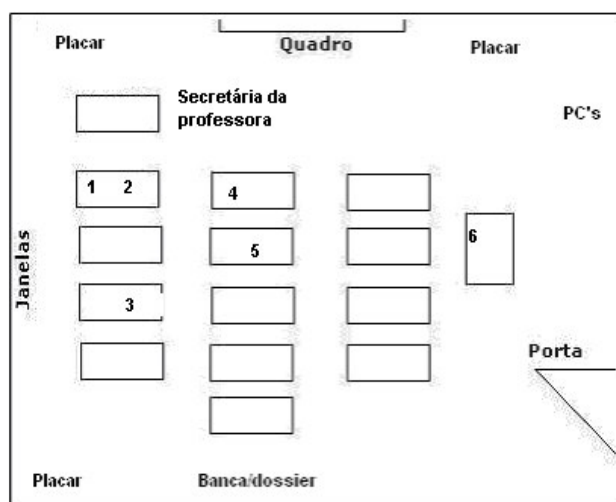
1- Aluno C

2- Aluna B

(Notas de campo 3, 9 de Janeiro de 2007)

A sala do 3.º ano era a única onde as mesas estavam organizadas em filas. As dispostas em U, com três mesas no centro. No lado esquerdo, estavam dois computadores e dois placares. Junto a estes encontrava-se o cantinho da leitura, composta por duas prateleiras com livros. O quadro de giz estava ladeado por dois pequenos placares. Estes tinham expostos alguns trabalhos dos/as alunos (desenhos), junto à mesa da professora, estavam afixadas as regras da sala de aula. No fundo da sala havia uma banca com torneira, prateleiras e armários para guardar os manuais dos/as discentes. Não foram observadas alterações significativas na organização da sala ao longo da observação.

Figura 6 – Esquema da sala do 4º ano



**Legenda:**

- 1- Aluno K
- 2- Aluno J
- 3- Aluna I
- 4- Aluna H
- 5- Aluna G
- 6- Alunos do 3º ano

(Notas de campo 16, 14 de Março de 2007)

As mesas estavam dispostas em filas na vertical. Em cada lado do quadro de giz havia um placar, com um ou dois desenhos dos/as alunos/as. No lado direito da sala estavam dois computadores e no fundo um pequeno placar, uma banca com uma torneira, prateleiras e armários para arrumar os manuais dos/as discentes. A organização da sala pouco se alterou ao longo da observação. Apenas uma aluna e dois alunos mudaram de lugar.

De uma forma geral, as salas tinham poucas imagens, cartazes expostos. Havia alguns trabalhos elaborados pelos/as alunos/as, essencialmente textos, descrições de visitas de estudo e desenhos. Havia paredes quase despidas, como nas salas do 1º e 4º anos. Depreende-se deste facto que as docentes não valorizavam a decoração das salas. Sendo assim não foi possível perceber se eram utilizadas imagens e/ou expressões monoculturais ou multiculturais. Os trabalhos expostos reportavam-se a actividades, visitas realizadas pelas turmas. Deste modo, não se observou qualquer preocupação multicultural na organização das salas. Nada aludia à diversidade pois, também, havia pouco ou nenhum material exposto.

Por último, em todas as salas os/as alunos/as com mais dificuldades de aprendizagem, sentavam-se junto à professora. Nas turmas do 1º ano e do 4º ano, foi

colocada uma mesa no lado direito da sala para estes/as alunos/as, as professoras passavam grande parte da aula sentadas nestes lugares. Por conseguinte e de uma forma geral, as docentes tentavam estar próximas dos/as discentes com mais dificuldades para lhes dar mais apoio. A docente do 2º ano optava por mudar periodicamente os/as alunos/as de lugar. Os/as que estavam na fila de trás passavam para a frente e os/as que estavam à frente passavam para trás.

Em todas as turmas observadas, a organização das salas orientava-se mais para o trabalho individual. As docentes falavam para a turma em geral, e os/as alunos ouviam. O processo ensino/aprendizagem era muito controlado pelas docentes, isto é, transmitiam os conhecimentos e os/as alunos/as *assimilavam*. E os/as discentes tinham um papel pouco activo na sua própria aprendizagem. Não se privilegiava a interacção entre os pares, cada um/uma, individualmente, desempenhava as suas tarefas escolares.

Mas segundo Díaz-Aguado (2000:17), as mudanças na informação e o aumento da incerteza “que caracteriza o mundo actual obrigam a uma importante transformação dos processos a partir dos quais se constrói o conhecimento na escola”. Para a autora é necessário ensinar a cooperar e a desenvolver projectos próprios. A aprendizagem cooperativa surge como um “procedimento de grande eficácia para adaptar o ensino às actuais mudanças sociais e aos objectivos da interculturalidade” (Díaz-Aguado, 2000: 125).

Por isso, ao invés das salas estarem organizadas em filas, promovendo apenas o trabalho individual, poderia-se colocar as mesas em forma de U- como uma assembleia- ou em grupos. As mesas em U favorecem o desenvolvimento de assembleias, onde todo/as alunos/as podem participar e dar opiniões sobre temas que lhes dizem respeito e também uma maior aproximação da docente a todos/as alunos/as. Os grupos favorecem o trabalho cooperativo, essencial para o desenvolvimento da educação intercultural. Por fim, e como afirma Díaz-Aguado (2000:p. 125)

“Os contextos heterogéneos em que convivem os diversos grupos étnicos ou culturais contribuem para desenvolver a tolerância quando se dão oportunidades de igualdade de estatuto que permitam estabelecer relações de amizade com os membros de outros grupos, e parecem produzir o efeito contrário quando se dão oportunidades, razão pela qual deverão ser promovidas para desenvolver a tolerância e lutar contra a exclusão”.

### 5.4.3 O português como língua não materna

A língua é a principal forma de expressão de uma cultura. Os imigrantes ao saírem dos seus países de origem confrontam-se, grande parte das vezes, com um grande entrave à integração- o domínio de uma língua desconhecida. A aprendizagem da língua do país de chegada revela-se essencial para os imigrantes.

“A restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isolada da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social” (Cardoso, 1998:p.32).

Por conseguinte, é necessário procurar estratégias que permitam o desenvolvimento de competências na língua portuguesa dos/as alunos/as imigrantes, “de modo a que sejam promotoras de uma real igualdade de oportunidades” (idem). Sabendo que todo o currículo e a prática pedagógica têm por base a língua portuguesa devem ser desenvolvidas estratégias “facilitadoras da aprendizagem e, consequentemente, do sucesso escolar não só na área da Língua como nas restantes áreas disciplinares” (Cardoso, 1998:p.32).

Neste processo, a cultura e a língua materna dos/as alunos/as não deverá ser desvalorizada. Em casa, com a família, estes/as discentes continuam a privilegiar a língua materna e a cultura dos seus países. Assim, a aprendizagem da segunda língua (português) deverá processa-se com total “respeito e valorização das características culturais e linguísticas de origem do aluno” (idem).

Na escola observada, os(as) alunos(as) do Leste europeu revelaram ter consciência das suas dificuldades na aprendizagem do português, principalmente na escrita e na compreensão.

Cátia \_ Tens dificuldades no português ou não?

B \_ É. (Muito tímida.)

Cátia \_ É?! Tens mais dificuldades a falar ou a escrever?

B \_ O quê?

Cátia \_ Tens mais dificuldade a falar ou a escrever?

B \_ A ... fa... a escrever.

Cátia \_ Tens mais dificuldades a escrever, é? Porquê?

B \_ Eu não sei falar bem. E sei pouco escrever.

(Entrevista 1, 31 de Maio de 2007)

Apesar de afirmarem que perceberem bem o português, a maior parte dos(as) alunos(as) reconheciam que as suas dificuldades na aprendizagem passavam muito pela língua portuguesa, compreensão e escrita. Este aspecto, dificuldade no domínio da língua, condicionava o rendimento escolar nas outras áreas do saber.

Cátia \_ Como foram as tuas notas?

I \_ Foram um bocadinho más porque... se eu tivesse no meu país acho que teria umas notas bem melhores... mas como estou aqui em Portugal não tenho assim boas notas.

Cátia \_ Por que achas que no teu país terias melhores notas?

I \_ Porque na Roménia eu falo romeno e acho que compreenderia melhor as coisas.

Cátia \_ Então achas que, apesar de compreenderes português e falares português, mesmo assim ainda é difícil compreenderes algumas coisas?

I- Sim.

(Entrevista 5, 18 de Junho de 2007)

A aprendizagem nas várias áreas do saber têm como base a língua portuguesa, quem a não domina terá muitas dificuldades no seu percurso escolar. Estes alunos/as tinham consciência das suas dificuldades, pois não dominavam completamente o português. Na escola do 1º ciclo, os/as alunos/as imigrantes aprendiam a língua portuguesa como se fosse a língua materna.

Não havia aulas de português como língua não materna para as crianças imigrantes. Apesar de estar consagrado na legislação portuguesa (Decreto -Lei nº 219/27 de 20 de Agosto) o direito de os/as alunos/as imigrantes terem aulas extras de português, bem como no projecto educativo do agrupamento referir a existência de “Programas de ensino específico da Língua Portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros”(projecto educativo, p.49). Na realidade os/as discentes imigrantes não tinham qualquer tipo de apoio extra para a aprendizagem do português.

Estes/as alunos/as aprendiam o português juntamente com os/as crianças de origem portuguesa. Nas turmas dos 2º, 3º e 4º anos não foram observadas actividades ou tempo extra dedicados ao ensino da língua portuguesa. Os/as discentes falavam e entendiam a língua, contudo ainda revelavam dificuldades. A aluna de origem russa (2º ano), após ter sido a primeira a terminar a ficha de trabalho de matemática confessou à investigadora que gostava muito mais de matemática do que do português. “Dou muitos erros. Eu ajudo sempre a Y na matemática” (notas de campo 5, 11 de Janeiro de 2007).

Em casa, estes/as alunos/as falavam a língua materna - romeno, moldavo, russo- o português praticava-se na rua com os amigos e na escola. Os pais, na sua maioria, não dominavam completamente a língua portuguesa.

Cátia \_ Em casa falam todos romeno ou português?

J \_ Romeno.

Cátia \_ Romeno.

J \_ Os meus pais nunca falam comigo português.

Cátia \_ Os teus pais sabem falar português?

J \_ Não, mais ou menos.

(Entrevista 2, 6 de Junho de 2007)

Os/as discentes falavam a língua materna no seio familiar, principalmente, com os elementos mais velhos da família. Os mais jovens utilizavam o português para comunicar. Os elementos mais jovens da família ensinavam os pais e avós a falar a língua portuguesa.

Cátia \_ Na tua casa, como falam? Romeno?

G \_ Com os meus irmãos falo português mas com a minha mãe e com os meus avós falo romeno.

Cátia \_ Gostas mais de falar romeno ou de falar português?

G \_ Ehhhh... as duas coisas. Eu tenho de falar com a minha mãe obrigatoriamente romeno. Porque ela não sabe muito bem o português.

Mas com os meus irmãos falo sempre português. Sempre.

Cátia \_ E o teu pai fala português?

G \_ Não muito... mas fala.

Cátia \_ Fala mas tem alguma dificuldade.

G \_ Tem.

Cátia \_ Então sois vós que ensinais os vossos pais a falar português?

G \_ Somos.  
(Entrevista 4, 6 de Junho de 2007)

Estes/as alunos/as aprendem uma língua não materna como se o fosse e depois são eles/elas que ensinam aos pais, ajudando-os na sua integração na sociedade portuguesa. Assim, se por um lado os/as discentes com origem no Leste europeu enfrentavam dificuldades no domínio do português na escola, por outro lado o que aprendiam era levado para casa.

Sabendo que o conhecimento e compreensão da língua portuguesa é essencial para a integração e inclusão na sociedade, estes/as alunos/as viam limitadas as suas possibilidades. A compreensão das regras da comunidade, dos discursos e das intenções que rodeiam toda a vida social são essenciais para a inclusão. Deste modo, todos/as aqueles/as que não dominam com destreza a língua portuguesa enfrentam vários entraves na vida em comunidade. No caso dos estudantes, as dificuldades na aprendizagem poderão originar o abandono escolar e consequentemente a exclusão social.

A integração de crianças estrangeiras no sistema educativo revela-se um desafio para todos/as os/as docentes. O 1º ciclo está preparado para o ensino da língua portuguesa como língua materna e não como segunda língua. Os/as docentes estão habilitados/as para o ensino do português como língua materna e por isso enfrentam muitos problemas quando têm nas suas turmas alunos/as de diversas nacionalidades.

Na turma do 1º ano estava integrada uma aluna romena que não falava português. A docente revelou ter muitas dificuldades em ensinar a língua portuguesa a esta criança. Apesar do ensino mais individualizado, a docente passava grande parte das aulas junto da aluna, o método utilizado era mesmo para todos/as alunos/as da turma, independentemente da sua origem ou cultura. *A aluna estava na última mesa da sala. A professora senta-se sempre a seu lado. Estava a aprender os ditongos: ei, iu; ai; eu* (notas de campo 7, 23 de Janeiro de 2007).

A docente sentava-se sempre junto da aluna romena e de um aluno de etnia cigana. A intenção era dar mais apoio aos/as alunos/as com mais dificuldades. Mas a turma era constituída por mais elementos que também necessitavam da atenção da professora. Não se pode esquecer que é no primeiro ano que, normalmente, as crianças aprendem a ler e a escrever, revelando-se assim num ano muito importante para todos/as

alunos/as independentemente da sua origem. A atitude e preocupação da professora são importantes, contudo não são suficientes. A própria docente admitiu *que já não sabia o que fazer para ajudar a menina* (notas de campo 14, 8 de Março de 2007).

Num contexto em que a multiculturalidade discente era incontornável, as docentes não se sentiam preparadas para ensinar o português como língua não materna. A estes/as alunos/as, também, não era possível frequentar aulas específicas para aprendizagem da língua. Por conseguinte, a escola do 1º ciclo observada parecia não estar preparada para receber crianças imigrantes. Os/as docentes revelavam algumas dificuldades no ensino da língua portuguesa como segunda língua e a instituição escolar não se adequou à diversidade.

Como foi dito no início deste sub- capítulo, o domínio da língua é essencial para a integração na sociedade de acolhimento. Se não se dá a possibilidade aos/às alunos/as imigrantes de aprenderem a língua portuguesa, como poderão prosseguir os estudos? Como se poderão integrar na sociedade se têm dificuldades em aceder ao conhecimento? Não se estará, porventura, a promover o abandono escolar e posterior exclusão.

#### **5.4.4 Relação escola/família**

A relação entre a escola e a família é muito importante para o sucesso dos/das discentes. A interacção entre estes parceiros educativos é essencial para o percurso do/a aluno/a, principalmente quando a cultura escolar e a cultura familiar não partilham os mesmos valores. Quanto mais afastadas estas tiverem, mais difícil será para as crianças perceberem qual a utilidade da educação escolar, pois não vai ao encontro dos valores e expectativas familiares. Este aspecto é ainda mais evidente nas famílias imigrantes. Desta forma, no decurso do estudo foi-se observando como a escola e as famílias das crianças imigrantes do Leste europeu se relacionavam.

Segundo as docentes, a relação com família diferia muito de turma para turma e de caso para caso. “É uma relação de contrastes. Umas vezes muito boa, outras má, outras nem sequer existe” (inquérito nº 3, professora do 3º ano). De uma forma geral, consideravam que não havia colaboração entre a família e a escola, sendo, até, cada vez



mais difícil a aproximação. Relativamente às famílias imigrantes do Leste, não se observaram grandes diferenças. Dirigiam-se à escola, às professoras, quando solicitadas não existindo qualquer outro tipo de contacto ou relação.

A questão linguística também era importante para estas famílias, pois muitos pais e mães não dominavam a língua portuguesa. Este aspecto revelou-se um entrave na relação escola/família. A comunicação escola/família tinha quase obrigatoriamente de passar pelos(as) discentes. Os recados/avisos eram explicados aos(às) alunos(as) e estes(as) transmitiam em casa. *A professora entrega um aviso para levar para casa. O C avisa a professora que o pai não vai perceber. A docente diz que lhe explica para depois ele explicar em casa* (notas de campo 10, 26 de Fevereiro de 2007).

Contudo, muita informação podia-se perder, a criança podia-se esquecer de avisar ou não perceber exactamente o teor do aviso. Nas reuniões com as docentes, deveria ser bastante difícil compreender e ser compreendido, visto que alguns encarregados de educação tinham dificuldades em se expressar e a compreender português.

Sem dúvida que no caso das famílias imigrantes do Leste da Europa, a língua era um grande entrave à relação com a escola. Por exemplo, na turma do 1º ano, a professora tinha muitas dificuldades em comunicar com o encarregado de educação da aluna de nacionalidade romena. Esta menina faltava muito e revelava muitas dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. A docente pretendia comunicar e estabelecer uma relação com o encarregado de educação, mas deparava-se com um grande obstáculo- os pais não falavam português. A docente não conseguia contornar esta situação. *A professora do 1º ano referiu que não consegue dialogar com os pais da aluna romena. Primeiro aparecem pouco, segundo não falam português, dificultando bastante a comunicação* (notas de campo 11, 1 de Março de 2007).

A relação escola/família resumia-se, na maioria das vezes, às reuniões de avaliação a cada trimestre e à comparência solicitada pelas docentes. Esta relação não dava espaço para o conhecimento mútuo. As famílias não conheciam a escola e sua cultura, a escola não conhecia as famílias e as suas culturas. Num contexto de desconhecimento mútuo, como poderiam estas duas identidades educativas trabalhar para o sucesso dos(as) alunos(as)? De certo que a aproximação entre a escola e a família não seria de todo fácil, mas, com certeza, seria uma mais valia para os(as) discentes.

### 5.4.5 A formação dos/as docentes

O ensino escolar está organizado para a unidade da língua e da cultura.

“Este mito opera um duplo equívoco (tão nocivo para os “nacionais” como para os “outros”): oficializa um sistema educativo fechado e ocidentalizado nas suas referências básicas e o exercício permanente de uma política de assimilação forçada, em nome de uma unicidade inexistente” (Martins et al, 1998:p. 18).

A realidade multicultural da população discente veio colocar em causa esta estrutura orientada para a homogeneidade. Quem está no terreno, os/as docentes, foram preparados para a unidade e deparam-se com a diversidade. Como agir? Como ensinar? Pode-se sempre ignorar a questão e fazer de conta que nada mudou, mantendo a prática docente direccionada para o/a aluno/a padrão. Mas se realmente a escola, os/as docentes querem contribuir para uma sociedade mais justa e democrática, terão de se ajustar à nova realidade e procurar novas formas de educar.

Relativamente à questão da formação na área da multiculturalidade/interculturalidade, a docente do 2º ano referiu:

“Considero que os professores deveriam estar mais preparados para receber estes alunos. Não só os professores, toda a comunidade educativa” (professora do 2º ano, questionário).

A professora considerava que a escola não está preparada para receber alunos/as de diferentes origens. Em conformidade, apenas uma das docentes tinha tido formação no âmbito da multiculturalidade.

*3. Teve formação na área da multiculturalidade/interculturalidade ao longo da sua carreira profissional ou formação inicial?*

“Sim, na minha formação inicial existia uma disciplina de multiculturalidade” (professora do 4º ano).

As restantes professoras não tiveram na formação inicial disciplinas relacionadas com a diversidade cultural. A professora do 2º ano referiu que não teve na formação inicial, mas que tentava informar-se mais sobre a temática devido à diversidade existente na sua turma.

*3. Teve formação na área da multiculturalidade/interculturalidade ao longo da sua carreira profissional ou formação inicial?*

“Nos últimos tempos procurei fazê-lo na medida em que a escola onde lecciono é receptora de um grande número de crianças oriundas de outros países”  
(professora do 2º ano).

As professoras não se sentiam capazes de dar a resposta mais adequada à multiculturalidade discente. Na sua formação inicial, apenas uma docente teve uma disciplina de multiculturalidade. As outras docentes não tinham qualquer formação nesta área. Consideravam a formação necessária tendo em conta o contexto escolar em que estavam inseridas.

*Se não teve formação nesta área, gostaria de ter essa oportunidade? Porquê?*

“Devido à diversidade de culturas que cada vez mais aparecem nas nossas escolas, considero que a formação que tive não foi suficiente. Gostaria muito de ter oportunidade de ter mais formação nesta área” (professora do 4º ano).

Os desafios que encontravam todos os dias, como por exemplo o ensino do português a crianças imigrantes, revelavam fragilidades. *A professora do 1º ano não consegue ajudar a aluna romena* (notas de campo 11, 1 de Março de 2007). Também não conseguia comunicar com os pais da menina. *A docente não consegue dialogar com os pais. Primeiro aparecem pouco, segundo não falam português* (notas de campo 11, 1 de Março de 2007).

Como foi referido anteriormente, as docentes consideravam necessário e enriquecedor a relação entre alunos/as de diversas culturas e/ou etnias. Contudo tinham algumas dificuldades em adaptar as suas práticas à diversidade. E apenas uma professora referiu que investigava, procurava mais informações acerca da diversidade cultural nas escolas. As actividades e materiais reportavam pouco para a

multiculturalidade- lendas portuguesas, história de Hansel e Gretel, conhecer brasões e a bandeira portuguesa, ausência de cartazes e imagens inclusivas. Se por um lado valorizavam, por outro as suas práticas e materiais utilizados não reflectiam este pensamento.

Como se poderá passar de professor/a monocultural para professora/a multi/intercultural? Como adequar as práticas docentes à diversidade? Como combater o alienamento da escola por parte dos/as alunos/as de diferentes culturas e/ou etnias? Como não excluir? Várias perguntas que não são fáceis de responder. Mas uma maior formação e sensibilização dos/as docentes para a multiculturalidade poderá abrir caminho a várias respostas.

## **5.5 Os/as alunos/as do Leste europeu e a escola**

Sendo as crianças o centro desta investigação considerou-se importante perceber quais as suas perspectivas e sentimentos em relação à escola e à comunidade portuguesas. Se sentiam discriminados no contexto escolar ou na comunidade e quais as suas perspectivas para o futuro.

De um modo geral, os/as alunos/as do Leste europeu gostavam de residir em Portugal. Relativamente à escola, também, manifestaram opinião positiva. Assumiam gostar da escola, da professora, dos/as colegas e, principalmente, do intervalo.

Cátia \_ E da escola, gostas da escola?

K \_ Gosto.

Cátia \_ O que mais gostas na escola?

K \_ O recreio.

Cátia \_ O recreio, o intervalo. E não gostas das aulas?

K \_ Também gosto.

(Entrevista n.º 3, 6 de Junho de 2007)

Todos(as) referiram que não sentiam discriminados pelos(as) colegas da escola. “Gosto dos colegas, são muito brincalhões e são amigos. Não são racistas” (G, entrevista n.º 3, 6 de Junho de 2007). Sentiam-se bem no contexto escolar, pois

existiam muitos/as alunos/as de diversas origens. A diferença era a norma. Contudo, reconheciam que fora da escola já não era bem assim. Já tinham ouvido comentários racistas. A aluna G confessou a sua tristeza, pois já tinha sido vítima de comentários racistas fora da escola.

Cátia \_ O que sentes? Sentes-te triste, revoltada com isso?

G \_ Deixa. Porque... eu não gosto de chamar a ninguém... eh... preto, branco, amarelo... não gosto. Porque todos somos iguais, somos seres humanos. Então se me chamarem a mim, eu fico triste. Mas eles também não gostam que eu lhes chames... preto... amarelo... não gostam, por isso... fico triste. Mas não me importo.

(Entrevista n.º 4, 6 de Junho de 2007)

A aluna ao mesmo tempo que confessa condenar os comentários, fica triste, também diz que não se importa, como se fosse algo que não a atingisse. A aluna já adquiriu “defesas” para este tipo de discriminação, por isso é provável que já tenha ouvido bastantes comentários xenófobos.

Os/as discentes com origem no Leste europeu consideravam que na escola não havia racismo, nem por parte dos/as colegas nem pelas docentes. Contudo, fora do contexto escolar a realidade era diferente. Os comentários racistas e xenófobos faziam parte da sua realidade e tinham plena consciência dela.

As dificuldades sentidas por estes/as alunos/as estão relacionadas, essencialmente, com a aprendizagem da língua portuguesa.

Cátia \_ E o português? Ler, escrever...

G \_ Consigo...gosto da língua portuguesa.

Cátia \_ É fácil para ti? Não tens nenhum problema?

G \_ Tenho alguns...

Cátia \_ A falar?

G \_ A falar não

Cátia \_ A escrever...

G \_ Não.

Cátia \_ Erros...

G \_ Dou alguns erros... dou alguns erros com a acentuação, com vírgulas...

Cátia \_ E a ler?

G \_ Eh...às vezes... quando me dói um bocadinho a cabeça ou não me sinto bem... não leio assim muito bem...Mas sei. Às vezes leio bem.  
(Entrevista n.º 4, 6 de Junho de 2007)

Cátia \_ Quando vieste para Portugal, tinhas sete anos. Vieste para a escola primária. E...em que tiveste mais dificuldade? O que foi mais difícil para ti?

I \_ Foi aprender a falar português e... também na matéria portuguesa, porque não sabia nada.

(Entrevista n.º 5, 18 de Junho de 2007)

As dificuldades na língua portuguesa reflectiam-se no rendimento escolar, pois todo o currículo pressupõe o domínio da língua portuguesa. Esta dificuldade parecia mais acentuado nas meninas romenas. Faltavam mais à escola normalmente devido a tarefas domésticas que tinham de executar e também não brincavam na rua como os meninos. Ao não serem assíduas, as alunas romenas perdiam aulas e depois necessitavam de fazer um maior esforço para recuperarem os conteúdos abordados e acompanharem o ritmo de aprendizagem da turma.

Estas alunas eram, aparentemente, muito protegidas pela família, para além de faltarem às aulas, também não participavam nas visitas de estudo. Em Junho de 2007, nenhuma das alunas romenas da turma do 4º ano foi à visita de estudo final. As discentes apenas diziam que os pais não as deixavam. Uma das meninas *referiu que a mãe tinha medo de a deixar fazer uma viagem sem a companhia de familiares* (notas de campo 16, 5 de Maio de 2007). Brincar na rua com colegas também não lhes era permitido. Como eram meninas e, potencialmente mais frágeis, ficavam em casa.

Cátia \_ São vocês que ensinam a vossa mãe a falar português?

B e C \_ (Confirmam abanando com a cabeça)

Cátia \_ Sim, é?

B \_ Ele é que sabe mais muito (referindo-se ao irmão).

Cátia \_ Sabes mais, C?

B \_ Ela fica em casa e eu fora de casa falo mais.

Cátia \_ Ficas em casa. Porquê?

B \_ Eu não saio cá fora...(demonstra algum receio em falar no assunto).

Cátia \_ Por seres menina?

( A aluna não responde)

C \_ No outro dia no parque roubaram uma menina. Roubaram uma menina pequena.

Cátia \_ Ai, sim...

C \_ Aqui no ...

Cátia \_ E agora a mãe tem medo que...(não deixou terminar).

C \_ Sim.

Cátia \_ ...que aconteça alguma coisa à B.

C \_ Sim.

(Entrevista n.º 1, 31 de Maio de 2007)

Em casa falavam a língua materna e por vezes faltavam à escola o que dificultava a aprendizagem da língua portuguesa. *A A falta. Esta semana já faltou duas vezes. A professora já não sabe o que fazer. A aluna não avança na aprendizagem porque, segundo a docente, falta mais do que assiste* (notas de campo 14, 8 de Março de 2007).

No que diz respeito às perspectivas de futuro, todos/as gostariam de continuar a estudar. Consideravam importante continuar os estudos, contudo as motivações variavam. Alguns alunos queriam fazer o 9º ano para poderem tirar a carta de condução, a maioria das alunas pretendiam ingressar na Universidade, tirar um curso superior. Apesar de pretenderem continuar a estudar, tinham dúvidas se iriam conseguir prosseguir.

Cátia \_ No futuro, daqui a alguns anos, quando crescerem mais um pouco, B, o que vais querer fazer?

B \_ Eu quero ser professora.

(...)

Cátia \_ E tu, C, o queres ser?

C \_ Mecânico.

(...)

Cátia \_ Queres continuar a estudar?

C \_ Quero.

Cátia \_ Até que ano, mais ou menos?

C \_ 20, não sei.

Cátia \_ Até aos 20 anos? Queres fazer o 9.º ano, o 12.º ano...ou um curso profissional?

C \_ Quero tirar a carta, também.

Para ser mecânico tenho de saber conduzir.

(Entrevista n.º 1, 31 de Maio de 2007)

Cátia \_ Vais querer continuar a estudar ou não?

K \_ Vou, vou...

Cátia \_ Até quando? Até que idade?

K \_ Para aí até aos 17 anos, 20...

Cátia \_ Mais ou menos até ao 12.º ano?

K \_ Até tirar a carta de condução.

(Entrevista n.º 2, 6 de Junho de 2007)

Cátia \_ Quando cresceres o que vais querer ser? Que profissão?

G \_ Muita...

Cátia \_ Muitas...Primeiro, vais querer continuar a estudar?

G \_ Sim. Quando for mais velha e conseguir tirar um curso, a profissão que primeiro queria ser era professora, porque gosto de ensinar. Também quero ser médica. Mas é muito difícil.

(Entrevista n.º 4, 6 de Junho de 2007)

Cátia \_ Se queres ir para a Universidade é porque queres ser outra coisa? (para além de cabeleireira)

I \_ Eu gosto de ser médica.

Cátia \_ Gostarias de ser médica.

Como foram as tuas notas?

I \_ Foram um bocadinho más porque ...se eu estivesse no meu país acho que teria umas notas melhores...mas como estou aqui em Portugal não tenho assim boas notas.

(Entrevista n.º 5, 18 de Junho de 2007)

Prosseguir os estudos faz parte dos planos destes/as alunos/as. Mas não acreditam que vão conseguir tirar um curso superior. Estar num país estrangeiro implica aprender uma nova língua, uma nova cultura e diferentes valores. Esta aluna, I, já percebeu que para ela a aprendizagem é pouco mais difícil. Tem mais obstáculos, a principal é a língua que através da qual acede ao conhecimento. Estas crianças estavam motivadas para a aprendizagem, mas as dificuldades que enfrentavam fazia-lhes pensar que não eram capazes, não tinham capacidades para continuar a estudar. Até quando se



conseguirão manter motivados/as? Se estes/as alunos/as gostam de estudar, porque não aproveitar a motivação? Porque não são ajudados/as a ultrapassar as barreiras culturais?

Esta observação da aluna faz reflectir sobre como se processa a integração de alunos/as imigrantes na escola. Será que se está a promover a integração- igualdade de sucesso- ou apenas a abrir as portas- igualdade de acesso? Ao experimentarem o insucesso, as crianças imigrantes acreditam que não são capazes, que não são bons/boas alunos/as. E, quando isto acontece, o abandono escolar é a *solução*, o único caminho possível.

## Conclusões

A apresentação e interpretação dos dados devem ser complementadas com a apresentação de conclusões. Apresenta-se, então, algumas ilações que surgem da intersecção da fundamentação teórica com os dados obtidos na observação participante. Ao longo desta investigação tentou-se perceber como a multiculturalidade discente, resultante em grande parte do aumento da imigração, era considerada e percebida pela comunidade educativa. O estudo pretendeu, também, compreender como as crianças oriundas do leste europeu eram integradas numa escola do 1.º ciclo.

Antes demais, é necessário perceber que o aumento da imigração em Portugal contribuiu bastante para a diversidade discente. Na viragem do século e do milénio, a imigração sofreu algumas alterações. Para além do aumento significativo dos imigrantes, a sua origem diversificou-se. Um dos grupos mais significativos nesta viragem foi a imigração oriunda do Leste europeu.

Os imigrantes com origem em alguns países do Leste europeu – Rússia, Ucrânia, Moldávia e Roménia- começaram a chegar em grande número no início do século XXI (2001, 2002, 2003). No ano de 2002, a Roménia era a nacionalidade mais representada em território nacional. E nas dez nacionalidades mais representadas encontravam-se também a Moldávia(6ª), a Roménia (7ª) e a Rússia (10ª). Conquanto, a partir de 2004, o número de imigrantes a viver em Portugal tem vindo a diminuir. A crise económica que o país enfrenta desde então tem afectado a oferta de emprego em todas as áreas e afastado muitos imigrantes.

Relativamente aos imigrantes de Leste, estes detêm, na maioria das vezes, qualificações de nível secundário ou superior. Mas este aspecto não lhes tem permitido, salvo algumas excepções, aceder a profissões mais exigentes ao nível das qualificações e mais valorizadas socialmente. Não é raro ver-se médicos/as, engenheiros/as, professores/as e tantos/as outros/as a trabalhar na construção civil ou a fazer limpezas.

Contudo, este aspecto não pode ser generalizado, pois nem todos/as os/as imigrantes de Leste têm qualificações superiores ou secundárias. Nem todos/as, nos seus países, exerciam profissões valorizadas socialmente. A tendência para a generalização escamoteia diferenças e particularidades. Pois, no caso concreto dos familiares das crianças estudadas nesta investigação, poucos eram aqueles/as que tinham habilitações secundárias ou superiores. As profissões dos pais variavam entre mecânico, feirante, lenhador e carpinteiro. As mães, na sua grande maioria, eram domésticas. Portanto, é necessário não esquecer que dentro do grande grupo- imigrantes do Leste europeu- existem diferentes nacionalidades e culturas, portanto diferentes hábitos e formas de estar e viver.

Em Portugal, os homens das famílias imigrantes estudadas trabalham na construção civil, nas feiras ou são sucateiros. As mulheres, por sua vez, deixaram de cuidar apenas do lar e começaram a trabalhar fora de casa, nas limpezas e a cuidar de pessoas idosas. Salienta-se o facto de alguns familiares dos/as discentes encontrarem-se, à data da observação, no desemprego. Sendo que a situação em Portugal para algumas famílias estava bastante difícil.

A multiculturalidade da sociedade portuguesa tem-se reflectido na diversidade cultural da população escolar. O público discente é cada vez mais heterogéneo e diversificado dos pontos de vista cultural, étnico e sócio- económico. Esta realidade da escola só foi possível, por um lado, devido à crescente heterogeneidade da sociedade, por outro, à massificação do ensino. As políticas educativas de democratização do ensino, concretizadas através da generalização e da extensão da escolaridade obrigatória, fizeram aumentar grandemente a população escolar, transformando a escola em escola de massas. A massificação do ensino abriu as portas a todos/as- “escola para todos”-, com o intuito de garantir o acesso à escolaridade a todas as crianças e jovens, independentemente das suas origens.

A massificação do ensino tem permitido a entrada de vários públicos na escola. A escola estudada era/é disso exemplo. A diversidade dos/as alunos/as era/é evidente nesta comunidade escolar. O projecto curricular do agrupamento da escola observada evidenciava pouco a questão multicultural. Dava prevalência ao tema da autonomia das escolas conseguida a partir da publicação da Organização Curricular do Ensino Básico (2001). A partir deste momento, foi prevista a flexibilização do currículo, isto é, a

escola passa a poder adaptar o currículo nacional ao seu contexto. Afirma-se a autonomia das escolas relativamente ao currículo, este deve ser adaptado à realidade de cada escola. Para haver adaptação, segundo o projecto educativo, era necessário que os/as docentes repensassem a sua prática pedagógica de forma a ir ao encontro das especificidades dos/as alunos/as. Mas não seria necessário, também, questionar todo o funcionamento da escola?

No documento, a diversidade era valorizada, defendendo-se a escola multicultural. Contudo não são apontadas estratégias de acção de acordo com a multiculturalidade. Refere-se a diversidade como uma característica da população discente que deve ser respeitada. Por outro lado, não se esclarece o que se entende por escola multicultural e o termo intercultural nem sequer surge no projecto educativo. As docentes da escola observada viam a integração de crianças de diferentes origens na escola como algo positivo e uma mais valia para o sistema educativo. Conquanto, referem que a integração não é fácil pois exige ao/à docente repensar a sua prática pedagógica.

As práticas pedagógicas e os materiais utilizados na sala de aula são demonstrativos do tipo de educação que se privilegia- uma educação orientada para a homogeneidade ou uma educação orientada para a diversidade. Ao longo da observação, teve-se em atenção as actividades desenvolvidas com as turmas observadas. A prática docente centrava-se, essencialmente, no ensino da matemática e da língua portuguesa. No ensino do português era privilegiado textos e histórias com referências nacionais e/ou europeias. A alusão a textos e/ou histórias que não se centrassem na cultura europeia era raro. Em estudo do meio, os conteúdos centravam-se no conhecimento de características nacionais portuguesas: geografia, história, costumes. Relativamente aos materiais, resumia-se à utilização dos manuais das três áreas do saber.

Na organização do espaço não se observou qualquer preocupação com o multicultural. As mesas estavam organizadas mais para o desenvolvimento de trabalhos/tarefas individuais em detrimento do trabalho cooperativo. Este é essencial para o desenvolvimento de competências relacionais, como o respeito pela opinião dos/as outros/as. Para além de favorecer o conhecimento mais profundo dos/as colegas, sejam eles/as de origem nacional, de etnia cigana ou de outros países. No que concerne

à *decoração* das salas, pode-se afirmar que havia pouca preocupação com este aspecto. A maior parte das paredes não tinham material exposto- imagens, cartazes. Havia alguns trabalhos elaborados pelos/as alunos/as e pouco mais. Neste sentido, não foi possível perceber se privilegiava imagens monoculturais ou multiculturais devido a escassez de material exposto nas salas de aula.

Num contexto multicultural, no qual existem alunos/as cuja a língua materna não é o português, a aprendizagem da Língua Portuguesa revela-se fulcral. Os/as alunos/as com origem nos países de Leste - Roménia, Ucrânia e Rússia- já detinham uma língua materna, mas tinham de aprender o português como língua primeira. Não tinham possibilidade de aprender o português como segunda língua, apesar de já estar consagrado na organização curricular do ensino básico (Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001).

As escolas portuguesas, desde 2001, deviam proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. Contudo os/as discentes com origem nos países do Leste europeu e de outras nacionalidades que frequentavam a escola não tinham esta oportunidade. Tinha de aprender a língua portuguesa como se fosse a língua materna. Este aspecto dificultava a aprendizagem destes/as alunos/as, pois todos os conteúdos do ensino básico têm por base a língua portuguesa.

Por outro lado, as docentes não se sentiam preparadas para ensinar o português a estas crianças, principalmente no 1º ano de escolaridade. Os/as discentes chegavam e chegam ao 1º Ciclo sem saber falar uma palavra em português, compreendendo apenas a língua materna. No caso específico da aluna romena que frequentava o 1º ano, ela não falava, nem entendia a língua portuguesa. A docente não sabia como ensinar a aluna a falar e a escrever português. Sentia-se impotente perante a situação.

Os/as discentes com origem no Leste europeu confessaram que em casa falavam sempre a língua materna. Só quando estavam com os colegas e amigos/as é que praticavam e desenvolviam o vocabulário português. Sendo que, na maior parte dos casos, eram os/as alunos/as a ensinar os familiares a falar português. Estas crianças estavam divididas entre duas línguas: língua materna, valorizada em casa e desvalorizada na escola; língua portuguesa, ensinada como língua materna e valorizada pela escola e sociedade. Na escola tinham de esquecer a língua mãe e aprender outra.

Outro aspecto fulcral para o percurso escolar dos/as discentes é a relação escola/família e família/escola. Como não foi possível a interacção entre a investigadora e os familiares das crianças, só se refere o ponto de vista das docentes, isto é, da escola. Segundo as docentes a relação com as famílias diferia muito. Dependia de turma para turma e de família para família. Mas de forma geral, o corpo docente considerava que a colaboração entre as duas partes era cada vez mais difícil. Os/as encarregados/as de educação só iam à escola quando solicitados/as pelas docentes.

Relativamente às famílias dos/as alunos/as de Leste, a relação não era diferente. Só quando solicitados é que compareciam na escola. Existia, contudo, mais um obstáculo à interacção- a língua. Muitos dos familiares das crianças imigrantes não falavam nem liam português. Os recados levados para casa, tinham de ser explicados aos/às alunos/as e estes/as transmitiam as mensagens aos pais. Muita informação poderia perder-se ou ser mal interpretada. Por outro lado, nas reuniões, a comunicação com os/as encarregados/as de educação era complicada, pois muitos/as não dominavam a língua portuguesa. Portanto, o aspecto linguístico também afectava a relação escola/família e família/escola.

A língua não é apenas um conjunto de palavras ou regras gramaticais. Ela exprime a forma de estar e sentir da comunidade linguística. A língua faz parte da cultura de um povo, comunidade, grupo. Quem não dominar terá dificuldade em compreender o Outro. No caso das famílias imigrantes e das docentes, para além da incompreensão das mensagens relativamente ao rendimento escolar ou comportamento dos/as alunos/as, a dificuldade na comunicação, também, afectava a compreensão da cultura do Outro. As docentes não percebiam o que os/as encarregados/as de educação pensavam e pretendiam da escola, e estes não percebiam a cultura escolar.

De uma forma geral, as docentes reconheciam que tinham dificuldades em adaptar as suas práticas à diversidade discente, principalmente no ensino da língua a alunos/as imigrantes. Um dos aspectos referidos pelas docentes que justificava a dificuldade no desenvolvimento de práticas multi/interculturais, era a falta de formação na área. Apenas uma docente tinha tido uma disciplina de multiculturalidade na sua formação inicial. As restantes professoras nunca tiveram qualquer formação específica na área da multi/interculturalidade. O que dificultava a adopção de práticas pedagógicas adequadas à diversidade da população escolar.

Por fim, considerou-se ser indispensável ouvir e compreender como os principais actores desta investigação, os/as alunos/as com origem no Leste europeu, se sentiam e pensavam sobre as suas experiências na comunidade e escola portuguesas. Todas as crianças entrevistadas tinham plena consciência do motivo pelo qual os pais saíram dos países de origem- fugir à miséria . Reconheciam, também, o esforço dos pais em proporcionar-lhes uma vida melhor. A experiência migratória marcou-os/as, tornando-os/as mais conscientes das dificuldades da vida dos seus familiares e a dar muito valor à escola. A motivação e maturidade destes/as alunos/as era pouco trabalhada pelas docentes. Não havia um trabalho diferenciado que fosse ao encontro desta mais valia. Muito pelo contrário, a resposta educativa era igual para todos/as, independentemente das suas especificidades.

Portugal estava associado a algo positivo na vida deles/as, uma mudança para melhor. Voltar para o país de origem não era desejado, apenas em férias para visitar os familiares. Esta preferência está muito relacionada com as condições de vida mas também com as amizades que foram desenvolvendo ao longo dos anos. Estas crianças viveram grande parte das suas vidas em Portugal, criaram laços e habituaram-se a viver na comunidade portuguesa, por isso voltar significa começar tudo de novo. Deixar os amigos, criar novos laços, integrar-se numa comunidade à qual já não pertencem.

Estes/as alunos/as referiram não se sentir discriminados na escola. No meio de tanta diversidade não se sentiam diferentes. Ser diferente era a norma. Contudo, fora da escola não era bem assim. Os comentários racistas e discriminatórios eram, por vezes, ouvidos. A mágoa e a revolta era sentida, mas ao mesmo tempo aceite pelos/as alunos/as. Era algo que os/as entristecia muito e tentavam ultrapassar essa mágoa afirmando que não se importavam com os comentários. Tentavam ser mais fortes que os preconceitos das pessoas.

Relativamente à escola, os/as discentes consideravam a educação muito importante para o seu futuro. Todos/as afirmaram que gostariam de prosseguir os estudos. Contudo tinham pouca confiança, não acreditavam neles/as. As dificuldades sentidas na escola, a nível da língua portuguesa e matemática, desmotivava-os/as. O sucesso escolar não era fácil de alcançar, aprender uma nova língua e utilizá-la como primeira língua nas tarefas escolares, sem qualquer tipo de apoio, aprender conteúdos relacionados com uma cultura diferente da sua e desvalorizar a sua própria cultura, não

ajudava estes/as alunos/as a acreditar nas suas próprias potencialidades. Neste sentido, seria importante apostar no ensino da língua portuguesa como segunda língua e, também, em práticas educativas multi/interculturais. A escola continua a organizar-se pela e para a cultura dominante, sendo difícil para aqueles/as que não partilham essa cultura ter sucesso escolar.

Concluindo, pode-se afirmar que apesar da pluralidade da população escolar, a escola ainda não se preparou para esta realidade. Isto é, tem-se consciência da heterogeneidade discente, contudo o ensino continua a organizar-se para um aluno tipo. Foram dados alguns passos no sentido de melhor integrar/incluir alunos/as de diferentes culturas, como a autonomia das escolas em adequar o currículo nacional ao contexto e o direito dos/as discentes imigrantes aprenderem a língua portuguesa como segunda língua. Mas estes aspectos não são suficientes para a real integração e para o desenvolvimento de uma educação multi/intercultural nas escolas. Todo o sistema educativo tem de se organizar para a heterogeneidade e não para a homogeneidade fictícia.

Defende-se que a educação multi/intercultural só poderá ser posta em prática se se investir na formação junto da comunidade educativa. É necessário mudar mentalidades e preparar os/as docentes para a realidade multicultural. Não se poderá pensar na inclusão sem informar e formar professores/as para a diversidade. No caso da escola estudada, a falta de formação revelava-se num grande entrave ao desenvolvimento de práticas educativas adequadas à diversidade. Num contexto multicultural, os conflitos e as tensões são habituais, por isso é necessário educar para o conhecimento do Outro, para a inter-relação, para o respeito. A consciência da pluralidade e o conhecimento de práticas inclusivas farão com certeza a diferença numa escola democrática, aberta a todos/as e promotora do sucesso.

Em todas as investigações existem limitações. Aspectos que não puderam ser abordados. No estudo aqui apresentado, não foi possível entrar em contacto com os/as encarregados/as de educação dos/as alunos/as. Tal como os/as docentes e os/as discentes, os pais e a mães fazem parte de um todo. A visão e opinião dos/as encarregados/as de educação imigrantes sobre a educação dos/as filhas, enriqueceria bastante o estudo. Aqui só se pode analisar a integração do lado de *dentro* da instituição escolar.



Em jeito de conclusão, a multiculturalidade é, sem dúvida, uma mais valia para o ser humano. Rejeitá-la ou negligenciá-la é um acto de ignorância e de pobreza. Numa sociedade em que a diversidade marca presença, a convivência pacífica nem sempre é fácil. É necessário conhecer o *Outro* e o *Nós*, tarefa à qual a Escola não se deve demitir.

## Bibliografia

ALONSO, Luísa G. (2000). *Desenvolvimento Curricular, Profissional e Organizacional: Uma perspectiva integradora de mudança*. In Revista *Território Educativo*, nº7- Maio 2000, pp. 33-42.

BAUMAN, Zygmunt (1999). *Globalização: As consequências Humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BASTOS, José Gabriel & BASTOS, Susana Pereira (1999). *Portugal Multicultural. Situação e Estratégias Identitárias das Minorias Étnicas*. Lisboa: Fim de Século Edições.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; ROLO, Clara (2001). *Escola e Exclusão Social. Para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: EDUCA

CANDAU, Vera Maria (2006). *O/a educador/a como agente cultural* (pp.35/52). In LOPES, Alice R.C.; MACEDO, Elizabeth F.; ALVES, Maria Palmira C. [orgs.] (2006). *Cultura e Política de Currículo*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores

CARDOSO, Carlos [coord.] (1998). *Gestão Intercultural do Currículo- 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural

CASA-NOVA, Maria José (2005). *(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas*. Ensaio: Avaliação e Políticas Educativas em Educação, nº13 (47), pp. 181-216. Consultado a 18 de Março de 2008 em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a05.pdf>

CASTAÑO, F. Javier García; MOYANO, Rafael A. Pulido; CASTILLO, Ángel Montes del (1997). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. Revista Iberoamericana de Educación, nº 13, pp. 223-256. Consultado a 23 de Fevereiro de 2008 em [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=2097](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=2097)

CASTELLS, Manuel (2002). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Volume I Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, Manuel (2003). *O Poder da Identidade. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Volume II Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CORTESÃO, L. & STOER, S. (1998). *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Inter/multicultural*. Porto: Edições Afrontamento.

COSTA, António Firmínio (1999). *A pesquisa de terreno em Sociologia* (pp. 129/148). In SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira [orgs.] (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

COHEN-EMERIQUE, Margalit (2000). *L'approche interculturelle auprès des migrants* (pp. 161/184). In LEGAULT, Gisèle [coord.] (2000). *L'intervention interculturelle*. Montréal/Paris: Gaetan Morin Editeur

CRESPI, Franco (1997). *Manual de Sociologia da Cultura*. Lisboa: Editorial Estampa.

Departamento de Educação Básica (2005). *Caracterização nacional dos alunos com língua não materna*. Consultado a 8 de Julho de 2007 em:

[http://www.oi.acime.gov.pt/docs/rm/caracterizacao\\_nacional\\_2002\\_lingua%20portuguesa%20com%20%20lingua.pdf](http://www.oi.acime.gov.pt/docs/rm/caracterizacao_nacional_2002_lingua%20portuguesa%20com%20%20lingua.pdf)

DELORS et al (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Rio Tinto: Edições Asa.

DE VALLESCAR P., Diana (2000). *Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidad. Hacia una Racionalidad Intercultural*. Madrid: Editorial.

DE VALLESCAR P., Diana (2001) . *Consideraciones sobre la interculturalidad y la educación*. (pp. 115/136). In HEISE, Maria [ed.] (2001). *Interculturalidad. Criación de um conceito y desarrollo de uma actitud*”. Lima: Ministerio de Educación.

DE VALLESCAR P., Diana (2006). *Tender puentes, abrir caminos. Vida consagrada y multiculturalidad*. Madrid: Publicaciones Claretianas

DÍAZ-AGUADO, María José (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

ÉTIENNE, Jean; BLOESS, Françoise; NORECK, Jean-Pierre; ROUX, Jean Pierre (1998). *Dicionário de Sociologia: as noções, os mecanismos e os autores*. Lisboa: Plátano Edições.

FLEURI, Reinaldo Matias (2006). *Intercultura, educação e movimentos sociais: a perspectiva de pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo Mover (UFSC)* (pp.11/34). In LOPES, Alice R.C.; MACEDO, Elizabeth F.; ALVES, Maria Palmira C. [orgs.] (2006). *Cultura e Política de Currículo*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores

FORMOSINHO, João (1987). *A formação de professores gestores pedagógicos para a escola de massas*. Revista *O Ensino*, nº 18, pp. 145- 156. Galiza- Portugal: Instituto de Estudos Lusogalaicos.

FORMOSINHO, João(1992). *O dilema organizacional da escola de massas*. Revista Portuguesa de Educação, nº 5(3), pp. 23-48. Braga: Universidade do Minho.

FORMOSINHO, João (2007). *O Currículo Uniforme Pronto- a-vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.

FONSECA, Maria Lucinda (2003). *Imigrantes de Leste nas Áreas Rurais Portuguesas: O caso do Alentejo Central*. Consultado a 26 de Janeiro de 2008 em: <http://www.ceg.ul.pt/mcm/ImigLesteLF.htm>

FORNÄS, Johan (1995). *Cultural Theory & Late Modernity*. London: SAGE.

FORNET-BETANCOURT, Raúl [ed.] (2003). *Culturas e Poder. Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización*. Bilbao: Editorial Descle de Brower.

FORNET\_BETANCOURT, Raúl (2004). *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. Aachen: Wissenschaftsverlag Mains

GIDDENS, Anthony (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

GUERRA, Isabel; MOTA, Joaquim M.; CARNEIRO, Roberto (2006). *Imigração, Desenvolvimento e Coesão Social em Portugal: parecer face ao Anteprojecto de Proposta de Lei que regula as Condições de Entrada, Permanência, Saída e Afastamento de Estrangeiros do Território Português*. Lisboa: Conselho Económico e Social.

HESPANHA, Pedro (2001). *Mal-estar, Risco Social e Políticas Sociais* (pp. 163/196). IN SOUSA SANTOS, Boaventura [org.]. *Globalização: Fatalidade ou Utopia*. Porto: Edições Afrontamento.

HÉBERT, Michelle Lessard; GOYETTE, Gabriel e BOUTIN, Gérald (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LEITE, Carlinda Maria F. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian

MADAN, T. W. (1999). *Perspectives on pluralism*. Consultado a 30 de Abril de 2008 em: [http://www.india\\_seminar.com/1999/484/484%20madan.htm](http://www.india_seminar.com/1999/484/484%20madan.htm)

MAHAJAN, Gurpreet (1994). *Rethinking multiculturalism*. Consultado a 30 de Abril de 2008 em: <http://www.india.com/1994/484/484%20mahajan.htm>

MALHEIROS, Jorge Macaísta (1996). *Imigrantes na Região de Lisboa: Os anos da Mudança*. Lisboa: Edições Colibri

MARQUES, Rui (2008). *Diálogo Intercultural*. Consultado a 27 de Janeiro de 2008 em: <http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=News&file=article&sid=2142>

MARTINS, Isabel Ferreira et al [coord.] (1998). *Projecto de Educação Intercultural- Relatório de Execução*. Lisboa: Ministério da Educação- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural

MORIN, Edgar (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Consultado a 21 de Janeiro de 2008 em: <http://www2.ufpa.br/ensinofts/artigo3/setesaberes.pdf>

MOYANO, Rafael Pulido (2005). *Sobre el significado y los usos de los conceptos da multiculturalidad e interculturalidad* (pp. 19/35). In GARCÍA, Tomás & MOLINA, José G. [coords.] (2005). *Multiculturalidad y Educación: teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza Editorial.

PEREIRA, Anabela(2004). *Educação multicultural. Teorias e Práticas*. Porto: Edições Afrontamento.

PERES, Américo Nunes (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições.

PEROTTI, Antonio (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

ROCHA, Alberta; LAGO, Carla do; LINHARES, Manuel (2006). *Língua Portuguesa 3.º ano. Amiguinhos*. Lisboa: Texto Editores.

ROCHA- TRINDADE, Maria Beatriz (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROCHA- TRINDADE, Maria Beatriz (2003). *A Realidade da Imigração em Portugal*, Pág. 172-183. In ACIME (2003). *I Congresso: Imigração em Portugal. Diversidade, Cidadania, Integração*. Consultado a 30 de Novembro de 2006 em: [http://www.acime.gov.pt/docs/Publicacoes/Actas\\_final.pdf](http://www.acime.gov.pt/docs/Publicacoes/Actas_final.pdf)

RODRIGUES, David [org.] (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

SEF (2006). *Relatório de Actividades. Imigração, Fronteiras e Asilo- 2006*. Consultado a 16 de Janeiro de 2008 em: [http://www.sef.pt/portal/v10/PT/asp/estatisticas/relatorios.aspx?id\\_linha=42658&menu\\_position=4141#0](http://www.sef.pt/portal/v10/PT/asp/estatisticas/relatorios.aspx?id_linha=42658&menu_position=4141#0)

SIDEKUM, Antônio (s/d). *Multiculturalismo: desafios para a educação na América Latina*. Consultado a 30 de Abril de 2008 em : <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/sidekum.pdf>

SILVA, Maria João Duarte (s/d). *A igualdade, a não discriminação e a percepção da dimensão de género; problemas e perspectivas no domínio das*

*Tecnologias da Informação e da Comunicação na educação*. Consultado a 27 de Maio de 2008 em:

[http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1210161330\\_03\\_CadernoII\\_p\\_25\\_43\\_MP.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1210161330_03_CadernoII_p_25_43_MP.pdf)

STOER, S. & CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

UNESCO (2000). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Consultado a 31 de Julho de 2007 em: <http://unesco.org/images/0012/00127/127160por.pdf>

UNESCO (2005). *Convenção sobre a Protecção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. Consultado a 31 de Julho de 2007 em: <http://unesco.org/images/0014/001497/149792POR.pdf>

VIGNAUX, G. (1985). *Um desafio para a escola*. In O Correio, ano 13: UNESCO (pp.8 e 9).

WEISZFLOG, Walter [ed.] (1998). *Michaelis: Moderno Dicionário de Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramento.

WIEVIORKA, Michel (2002). *A diferença*. Lisboa: Fenda Edições

## **Legislação**

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho Normativo nº22/SEEI/96, de 20 de Abril de 1996, enquadramento legal para os Currículos Alternativos.



Decreto-lei n.º 219/97, de 20 de Agosto de 1997, equivalência e reconhecimento de habilitações estrangeiras de nível não superior.

Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001, organização curricular do ensino básico.

## **Anexos**

- ANEXO 1- Pedido de autorização ao Agrupamento
- ANEXO 2- Grelhas de análise
- ANEXO 3 - Questionário administrado a docentes do 1º ciclo
- ANEXO 4 - Registo de observação (exemplo)
- ANEXO 5- Guião das entrevistas
- ANEXO 6- Transcrição de entrevista (exemplo)
- ANEXO 7- Propostas de actividades multi/interculturais a desenvolver nas escolas.
- ANEXO 8 - Texto “Meninos de Todas as Cores”
- ANEXO 9 - Lenda do Galo de Barcelos
- ANEXO 10- Lenda de Egas Moniz
- ANEXO 11- Notícia sobre a formação dos/as imigrantes de Leste

## ANEXO 1

### **Proposta de Investigação**

A investigação que se pretende desenvolver no âmbito do Curso de Mestrado em Estudos da Criança – Associativismo e Animação Sócio – Cultural relaciona-se com a integração/inclusão de alunos de diferentes culturas e etnias nas escolas do 1º Ciclo. Mais concretamente *A Integração/Inclusão de Crianças Oriundas do Leste Europeu nas Escolas do 1º Ciclo*.

Portugal tem sido o destino de muitos imigrantes do Leste Europeu, principalmente russos, ucranianos e romenos. Nos últimos anos o fluxo migratório com origem no Leste Europeu tem se intensificado, tornando-se num grupo com bastante significado no seio das comunidades imigrantes. Também, nas escolas, principalmente no 1º Ciclo, tem-se verificado o aumento de crianças do Leste Europeu que as frequentam.

Sabendo que a escola do 1º ciclo do (...) recebe muitos alunos de várias origens étnicas e culturais, entre os quais alunos de leste, julga-se que será o local indicado para fazer este estudo.

Os principais objectivos do estudo são compreender como as crianças de diferentes culturas e etnias, em especial imigrantes de leste, são integrados/incluídos nas escolas do 1º ciclo, bem como compreender quais as maiores dificuldades da inclusão. Adjacente a estes pode-se definir os seguintes objectivos:

- Compreender como a escola age perante a diversidade cultural e étnica dos seus alunos;
- Verificar quais os métodos e instrumentos utilizados pelos professores para a integração dos alunos com cultura e etnias diversas;
- Compreender que dificuldades o docente enfrenta na tentativa de inclusão dos alunos imigrantes de leste e quais as suas especificidades;
- Compreender quais os sentimentos das crianças imigrantes perante a escola e comunidade portuguesas;
- Verificar que dificuldades os alunos enfrentam na integração/inclusão;
- Compreender que importância as famílias destes alunos atribuem à escola;

Será utilizada a *Metodologia Quantitativa*, mais concretamente será elaborado um *Estudo de Caso*. A investigação basear-se-á, essencialmente, na observação do contexto escolar e em entrevistas a alunos e pais.

Assim, pede-se autorização ao Conselho Executivo da E.B.2/3 (...), Braga, para iniciar a investigação na Escola do 1ºCiclo do (...), Braga.

Com os melhores cumprimentos,

---

**Cátia Patrícia Silva da Costa Brito**

**Braga, 25 de Outubro de 2006**

## ANEXO 2

### Grelhas de análise

## **Grelha de análise das notas de campo**

**Categoria:** *A prática docente no contexto multicultural*

### **Sub-categoria: Práticas pedagógicas/actividades**

Indicadores:

- primazia da cultura dominante;
- introdução de conteúdos multiculturais;
- materiais pedagógicos;
- actividades monoculturais;
- actividades multi/interculturais.

### **Sub-categoria: Organização do espaço**

Indicadores:

- disposição das mesas;
- lugares dos/as alunos/as de Leste;
- organização/decoração das paredes e placares;
- presença/ausência de imagens estereotipadas;
- presença/ausência de imagens inclusivas;
- presença de símbolos nacionais.

### **Sub-categoria: O português como língua não materna**

Indicadores:

- presença/ausência de actividades específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua;

- tempo dedicado aos/às alunos/as imigrantes para a aprendizagem da língua portuguesa;
- presença/ausência de aulas extras de ensino do português como segunda língua.

#### **Sub-categoria: Formação dos/as docentes**

Indicadores:

- formação inicial;
- formação contínua;
- práticas desenvolvidas no contexto escola.

## **Grelha de análise dos inquéritos**

### **Categoria: *Multiculturalidade e Interculturalidade: percepção e entendimento***

Indicadores:

- percepção/entendimento sobre a multiculturalidade;
- percepção/entendimento sobre a interculturalidade;
- desvalorização da diferença;
- valorização da diferença;

### **Categoria: *A prática docente no contexto multicultural***

#### **Sub-categoria: práticas pedagógicas**

Indicadores:

- ausência de práticas pedagógicas adequadas à diversidade;
- presença de práticas adequadas à diversidade.

**Sub-categoria: Formação dos/as docentes**

Indicadores:

- formação inicial ;
- formação contínua.

**Sub- categoria: Relação Escola/Família**

Indicadores:

- percepção sobre a participação dos/as encarregados/as de educação na vida escolar dos/as alunos imigrantes.

**Grelha de análise do projecto educativo**

**Categoria: *Multiculturalidade e Interculturalidade: percepção e entendimento***

Indicadores:

- concepção de educação;
- presença/ausência de referências relativas à diversidade cultural;
- percepção dos conceitos de multiculturalidade e interculturalidade;
- presença/ausência de um projecto multi/intercultural.



### ANEXO 3

Questionário- docentes do 1º Ciclo

**Ano que lecciona:** \_\_\_\_ **N.º de alunos:** \_\_\_\_

N.º de alunos de origem não portuguesa: \_\_\_\_

**Nacionalidade(s) dos aluno(s):** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. O que entende por multiculturalidade e interculturalidade?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Considera importante a integração/ inclusão de crianças de diferentes culturas e/ou etnias no sistema educativo português? Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Teve formação na área da multiculturalidade/ interculturalidade ao longo da sua carreira profissional ou na formação inicial?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.1. Se não teve formação nesta área, gostaria de ter essa oportunidade? Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Para si, a diferença cultural ou étnica é um entrave ou uma mais valia para a prática pedagógica?

---

---

---

---

5. Inclui na sua prática pedagógicas temas relacionados com a diferença cultural?

---

---

---

---

6. Na sua opinião e baseando-se na sua experiência, considera que os alunos em que a língua materna não é o português revelam mais dificuldades na aprendizagem?

---

---

---

6.1. Se sim, que estratégias utiliza para ultrapassar esta dificuldade?

---

---

---

---

7. De uma forma geral, como caracteriza os alunos oriundos do leste europeu?

---

---

---

---

8. Como caracteriza a relação escola/família em geral?

---

---

---

---

9. As diferenças culturais ou étnicas constituem um entrave na relação escola/família?

---

---

---

---

Agradecida pela sua colaboração,  
Cátia Patrícia Brito

## ANEXO 4

### Notas de Campo n.º 7

**Dia 7- 23 de Janeiro de 2007**

**9 horas 30 minutos da manhã- sala do 1º ano**

Factos	Interpretações
<p>9h 30m</p> <p>- A aluna estava na última mesa da sala. A professora senta-se sempre com ela.</p> <p>Estava a aprender os ditongos: ei; iu; ai; eu. (carimbos). Conseguiu dizer e escrever com alguma dificuldade.</p> <p>- A está sempre com sono, segundo a professora. Nas observações que fiz, A estava realmente com sono.</p>	<p>- A é muito tímida e fala muito baixinho, provavelmente porque tem medo de não falar correctamente.</p> <p>- A professora diz que A não convive com os/as outros/as alunos/as no intervalo, isola-se.</p> <p>- Não seria bom para a aluna estar mais perto dos restantes colegas, na sala de aula?</p> <p>- Não dorme? Deita-se tarde? Ou é sinal de desinteresse, aborrecimento?</p> <p>- A professora não consegue dar resposta, diz que não sabe lidar com a A. Preocupa-se em ensinar português, mas não está a ter os resultados que gostaria.</p> <p>- Não há qualquer preocupação com o intercultural, com a cultura dos alunos. A integração é sinónimo de aculturação e assimilação. Não existe mediador entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento.</p>

	<p>Questão: os professores e a formação?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na grande maioria, a integração/inclusão é sinónimo de assimilação. Penso que as professoras não estão sensibilizadas para a questão intercultural apenas para a multicultural.</li> <li>- Tudo igual para todos, ainda não ouvi qualquer referência à cultura de origem dos alunos. É relegado para segundo plano.</li> </ul>
--	--

## ANEXO 5

### **Guião das entrevistas aos/às alunos/as imigrantes**

- Onde nasceste?
- Quando vieste para Portugal?
- Vieste juntamente com os pais ou vieste mais tarde?
- Qual a profissão do teu pai?
- Qual a profissão da tua mãe?
- Sentes saudades do país de origem?
- De que sentes mais falta/saudade?
- Gostas de Portugal? O que mais gostas e o que menos gostas?
- Queres voltar para o país de origem?
- Gostas da Escola? O que mais gostas e o que menos gostas?
- O que é mais difícil de aprender na escola?
- Foi difícil para ti aprender a língua portuguesa?
- O que pensam os teus pais da escola?
- Alguma vez te sentiste discriminado/a?

## ANEXO 6

### Entrevista nº 1

31 de Maio de 2007

Aluna B e aluno C

40 minutos

Cátia – O aluno C e a aluna B são irmãos.

B, que idade tens?

B- Tenho 11.

Cátia- E o C?

C- 12.

Cátia- B, nasceste cá ou noutro país?

B- Cá, na Portugal.

Cátia – Em Portugal. E os teus pais?

B- Não sei.

Cátia- Não sabes onde nasceram os teus pais?

C- Foi na Roménia.

Cátia- Na Roménia? Então os vossos pais são da Roménia.

Vós conheceis alguma coisa sobre a Roménia, história, geografia...

B- Não. Eu era pequenina quando vim para aqui. Tinha oito anos.

Cátia- Mas, então, nasceste cá ou lá (na Roménia)?

B- Nasci cá, mas depois o meu pai foi comigo na Roménia. Foi ter com a minha avó.

Cátia- Foste visitar a Roménia. Então tens família na Roménia. Quem?

B- A minha avó, o meu avô e os meus primos.

Cátia- Sentem saudades deles?

B e C- Sim, sim... (respondem sem hesitar)

Cátia- Outra coisa, gostam de viver em Portugal?

B- Sim.

Cátia – Sim, C?

C- Sim. (pouco entusiasmo)

Cátia- Os vossos pais falam português ou não?

B- Falam só um pouco assim. Eles não percebem muito.

C- O meu pai fala mais.

Cátia- A mãe tem mais dificuldade?

C- (Abana a cabeça como sinal de *sim*.)

Cátia- São vocês que ensinam a vossa mãe a falar português?

B e C- (Confirmam abanando com a cabeça.)

Cátia- Sim, é?

B- Ele é que sabe mais muito. (Referindo-se ao irmão.)

Cátia- Sabes mais, C?

C- Ela fica em casa e eu fora de casa falo mais.

Cátia- Ficas em casa. Porquê?

B- Eu não saio cá fora... (Demonstra algum receio em falar no assunto.)

Cátia- Por seres menina?

( A aluna não responde.)

C- No outro dia no parque roubaram uma menina. Roubaram uma menina pequena.

Cátia- Ai, sim.

C- Aqui no ...

Cátia- E agora a mãe tem medo que... (Não me deixou terminar.)

C- Sim.

Cátia- ... que aconteça alguma coisa à B.

C- Sim.

Cátia- Vocês gostam de Portugal?

B e C- Sim! (Respondem simultaneamente e com convicção.)

Cátia- E da escola?

B- Também.

Cátia- Gostas da escola, C?

C- Sim! (Com convicção.)

Cátia- Gostas da tua professora?

C- sim.

Cátia- E dos teus colegas?

C- Sim.



Cátia- Dás-te bem com os teus colegas?

C- Sim.

Cátia- E B, dás-te bem com as tuas colegas e amigas? Tens muitas amigas aqui?

B- Sim.

Cátia- E dás-te bem com elas?

B- Sim, dou.

Cátia- Os outros meninos sabem que vocês, os vossos pais vêm de outros países, não é?

Eles tratam-vos bem, mal? Fazem alguma diferença. Dizem coisas como *Ai ele é romeno...*

C- Não, não. (Muito convicto.)

Cátia- Não, não fazem diferença nenhuma?

C- Não.

Cátia- Não.

Na escola, daquilo que vocês aprendem, qual é a área, qual é a disciplina que têm mais dificuldade?

C- O quê?

Cátia- Estudo do Meio, Língua Portuguesa ou Matemática?

C- Gosto mais de Matemática.

Cátia- Gostas mais de matemática, é?

É mais fácil para ti?

C- Sim.

Cátia- E o português? É muito difícil ou não?

C- É.

Cátia- Só aprendes português na escola? Não tens outro sítio para aprenderes? Não tens outro sítio para aprenderes? Não tens outros professores para aprender, noutras horas?

C- Não, mas falo com o meu pai português?

Cátia- E tu, B?

B- (Não responde.)

Cátia. Também tens mais dificuldades no português ou não?

B- É. (Muito tímida.)

Cátia- É?! Tens mais dificuldades a falar ou a escrever?

B- O quê?

Cátia- Tens mais dificuldade a falar ou a escrever?

B- A ... fa... a escrever.

Cátia- Tens mais dificuldades a escrever, é? Porquê?

B- Eu não sei falar bem. E sei pouco escrever.

Cátia- Então, na tua casa, com a tua mãe, tu falas romeno.

B- Sim.

Cátia- Só falas português na escola e quando vais à rua?

B- Sim.

Cátia- Quando vocês saem com os vossos pais quem é que fala português?

B- É o C e o pai.

Cátia- És tu que normalmente fala português com as outras pessoas?

C- Eu e o meu pai.

Cátia- Muito bem.

Quando os vossos pais vieram para cá, veio primeiro o pai ou vieram todos juntos?

C- Eu quando tinha dois anos foi para a Roménia e fiquei lá com os meus avós. E o meu pai quando eu tinha mais anos voltou atrás de mim. Veio cá... deixou-nos a nós para encontrar trabalho.

Cátia- Vamos lá ver se eu percebi. Os pais vieram convosco, trouxeram-vos, e depois levaram-vos outra vez para a Roménia. Foi isso?

C- Não, não. Nós nascemos aqui. Ficamos até eu tinha dois anos. E depois fomos para a Roménia.

Cátia- Foram todos para a Roménia.

C- Sim, depois o meu pai veio outra vez e nós ficamos lá.

Cátia- Quanto tempo estiveste na Roménia?

C- Dois anos. Depois o meu avó morreu fiquei com a minha avó. Depois... da parte do meu pai. Da parte da minha mãe tenho avó e avô... e os tios.

Cátia- Então tiveram cá, foram para a Roménia e voltaram.

C- Tivemos em Aveiro, em Guimarães e a minha irmã pequena que nasceu na Braga.

Cátia- Tiveram em Aveiro, Guimarães e agora Braga.

Os vossos pais andaram por essas cidades de Portugal a trabalhar.

Lembro-me de uma vez teres dito que conhecias Coimbra, não era?

C- Eu não.

Cátia- Então era Lisboa.

C- Que eu nasci?

Cátia- Não, que conhecias.

C- A quem?

Cátia – Coimbra?

C- Sim.

Cátia – Também viveste lá?

C- Não. Não sei se viveu o meu pai.

Nós passeamos.

Cátia- Passeiam por muitas cidades? Conhecem muitas?

C- Conhecemos algumas.

Cátia- O vosso pai o que faz? Em que trabalha?

B- Sabe fazer carros.

C- Mecânico.

Cátia- E a mãe fica em casa?

B e C- Sim.

Cátia- Outra coisa, o que o pai fazia quando estava na Roménia?

C- Trabalhava.

Cátia- Sim, mas a profissão?

C- Mecânico.

Cátia- Também era mecânico lá.

C- O meu pai é mecânico.

Cátia- Mas na Roménia também era mecânico. Veio para Portugal e continua mecânico.

Tem a mesma profissão.

B e C- Sim.

Cátia- Estou a ser muito “chata” convosco?

B e C- Não.

Cátia- Também podem fazer perguntas se quiserem.

B, queres fazer alguma pergunta?

B- Sim.

Cátia- Então, diz lá.

B- E tu, onde nasceste?

Cátia- Eu nasci cá em Portugal. Nasci numa vila, aqui perto, fica mais ou menos a 30 km daqui, chama-se Ponte de Lima. Conhecem?

C- Ah, eu conheço.

Cátia- Conhecês. É bonito?

C- Sim.

Cátia- Querem saber mais alguma coisa? Mais alguma pergunta?

B- Quantos anos tens?

Cátia- 25.

B- 25?

Cátia- Sim, tenho 25 anos.

B- Ah, a minha mãe tem 35.

Cátia – Tem mais 10 anos do que eu.

Mais alguma coisa que queiram saber?

C- Não.

Cátia – Se lembrarem podem perguntar à vontade, tá bem.

Outra coisa, acham a língua portuguesa muito difícil de aprender?

C- Não.

B- ( Diz não com a cabeça.)

Cátia- Se tivessem mais uma ajuda para aprender português, acham que aprendiam melhor?

B- Sim.

C- Sim.

Cátia- Acham difícil aprender a língua numa turma de meninos que só falam português?

C- Não.

Cátia – Vocês têm mais dificuldades ou não?

C- Eu percebo tudo.

B- Eu também.

Cátia- A professora ajuda-vos muito?

B- Sim.

C- Sim.

Cátia- B, tens 11 anos e o C tem...

C- 12.

Cátia- Perderam alguns anos na escola, não foi. Não passaram sempre de ano?

C- Não... eu na Roménia andei na escola.

Cátia- Ah, tu ainda chegaste a andar na escola na Roménia.

C- Sim.

Cátia- Até que idade?

C- Até aos cinco anos andei.

Cátia- E cá em Portugal perdeste algum ano?

C- Não. Só andei uma vez aqui e depois fui para a Roménia.

Cátia – Mas quando vieste para Portugal, entraste para que ano? 3º, 4º...

C- Eu queria entrar no 3º, andar na escola, mas disseram-me que só no 4º.

Cátia- No 4º ano?

C- Sim. Mas eu na Roménia não fiz o 4º ano. Eu não sabia tão bem. Só no 3º ou 2º.

Cátia- 3º ou 2º, ficaste em qual?

C- Não sei.

Cátia- É o primeiro ano que andas na escola cá em Portugal?

C- É. Andei mais uma vez, mas depois não fui mais.

Depois fui para a Roménia.

Cátia- Vocês, às vezes, faltam à escola. Porquê?

C- Eu, algumas vezes, vou com o meu pai.

Cátia- Vais ajudar o teu pai no trabalho?

C- Não. Não. Fui com o meu pai a Lisboa.

Cátia- E o teu pai trabalha em Lisboa?

C- Não. Teve de fazer documentos. Passaporte.

Cátia- O vosso pai já tem os documentos?

C- Sim, já tem.

Cátia- E a mãe?

C- Não, ainda não tem.

Cátia- E vocês? Já têm o bilhete de identidade de Portugal?

C- Sim, já tenho. Fui com o meu pai.

Cátia- E tu B, já tens documentos?

B- Ainda não. Está a fazer.

Cátia- Demora um bocadinho. È um problema.

B, faltas às vezes porque? Ficas muitas vezes doente?

B- Quando me dói a barriga. E também vou ajudar a minha mãe a fazer o trabalho de casa.

C- Mas fica mais em casa porque lhe dói a barriga.

Cátia- Dói-te a barriga e outras vezes ficas a ajudar a mãe, não é.

C- A minha mãe sai e ela fica a tomar conta da minha irmã.

Cátia- A tomar conta da irmã.

Que idade tem a vossa irmã?

B- 10 anos.

Cátia- Então, não é assim tão pequenina.

C- Não.

B- Fico também com os meus primos.

Cátia- Então, têm tios cá a viver?

C- Sim.

Cátia – Irmãos da mãe ou do pai?

B- Também temos na Espanha.

Cátia- São irmãos do pai ou da mãe?

B- Do pai.

C- Do pai.

Cátia- Têm muita família noutros países?

B- Na Espanha e na Roménia.

Cátia- Do que se lembram da Roménia? Lembram-se de alguma coisa? Como o país estava? Se estava bem ou não...

C- Estava ... mais ou menos.

Eu, para mim, estava bem.

Cátia- Estava bem... Vocês preferiam viver cá em Portugal ou na Roménia?

C- Cá!

Cátia- Preferes cá, C? Porquê?

C- É mais lindo, mais bonito.

Cátia- É mais bonito, é? E tu B, o que achas?

B- Aqui é mais giro, porque ... é mais bonito.

Cátia- Gostas mais de estar cá viver porque é mais bonito?

B- Sim, é.

Cátia- Aqui, acham que há mais trabalho para os vossos pais?

B- Sim, é.

Cátia- No futuro, daqui a alguns anos, quando cresceram mais um pouco, B, o vais querer fazer?

B- Eu quero ser professora.

Cátia- Professora, como eu e como a professora 3?

B- Sim.

Cátia- Sabes o que tens de fazer para ser professora?

B- Tenho de estudar.

Cátia- E queres muito ser professora?

B- Sim.

Cátia- E tu, C, o queres ser?

C- Mecânico.

Cátia- Mecânico, como o teu pai?

C- É. Eu gosto de mecânica.

Cátia- E queres continuar a estudar?

C- Quero.

Cátia- Até que ano, mais ou menos?

C- 20, não sei.

Cátia- Até aos 20 anos? Queres fazer o 9º ano, o 12º ano...

Ou um curso profissional...

C- Quero tirar a carta, também.

Para ser mecânico tenho de saber conduzir.

Cátia- Claro.

Para tirar a carta é preciso ter o 9º ano, sabias?

C- Isso é quantos anos?

Cátia- 16 anos, mais ou menos.

C- Tenho de estudar até ao 9º ano?

Cátia- Podes estudar mais anos, se quiseres.

C- Ah...

Cátia- Então queres estudar mais ou não? Ou queres ficar no 4º ano?

C- Não. O 9º ano.

Cátia- 9º ano. Não queres estudar mais?

C- Vou ver.

Cátia- Ainda vais pensar o que queres fazer.

E...já sabes alguma coisa de mecânica? Já aprendeste alguma coisa com o teu pai?

C- Sim.

Cátia- E tu B, o que já sabes sobre ser professora?

B- Tenho de estudar... ler... passar o ano...

Cátia- Já sabes se passaste ou não?

B- Não sei.

Cátia- Não...

Vocês gostavam de ter outras aulas para aprender melhor português?

B- Sim.

Cátia- Gostavam de ter mais ajuda?

B- Sim.

C- Sim.

Cátia- Vou desligar, está bem.



**Entrevista n.º 2**

**6 de Junho de 2007**

**Aluno J**

**35 minutos**

Cátia- Como te chamas?

J- J

Cátia- Onde nasceste?

J- Em Portugal.

Cátia- E os teus pais?

J- São romenos.

Cátia – Nasceram na Roménia?

J- Sim.

Cátia- Quando é que vieram para Portugal?

J- Há 12, 13 anos.

Cátia- 12, 13 anos. Que idade tens?

J- Tenho 12.

Cátia- Tens irmãos?

J- Tenho... tenho 5.

Cátia- Tens 5 irmãos... são mais novos ou mais velhos do que tu?

J- Mais novos.

Cátia- Nasceram todos em Portugal?

J- Sim, menos a minha irmã.

Cátia- A tua irmã que idade tem?

J- Tem 2 anos.

Cátia- Onde nasceu?

J- Aqui... não na Roménia.

Cátia- Na Roménia... porquê? Os teus pais voltaram para lá?

J- Não, os meus pais foram de férias, e estavam lá e nasceu. A minha mãe queria vir para aqui mas nasceu lá.

Cátia- J, conheces a Roménia?

J- Sim.

Cátia- Gostas da Roménia?

J- Não. Gosto mais de tar aqui. Porque tenho aqui... lá também é lindo...mas eu gosto mais aqui. Tenho aqui todos os meus amigos... e os meus primos.

Cátia- O que gostas mais em Portugal?

(silêncio, ar pensativo)

J- Há muitas coisas que eu gosto. Por exemplo, tenho amigos aqui portugueses. Quando morei em X não tinha quase ninguém... depois quando vim para aqui tinha muitos amigos, tinha muita gente...

Cátia- Moras cá no Y?

J- Sim, moro aqui.

Cátia- Já reprovaste algum ano na escola?

J- Já, porque faltei muito.

Cátia- Porque faltaste muito?

J- Estava doente, também...

Cátia- Tiveste doente muito tempo?

J- Sim, 3 ou 4 meses. Depois os meus pais levaram-me de férias... 1 mês, mês e tal...fui de férias.

Cátia- Tu...gostaste de ficar no mesmo ano?

J- Não, ninguém gosta.

Cátia- Em que ano foi?

J- Estava no 2º.

Cátia- Repetiste o 2º ano.

J- Melhor porque tinha de fazer outra vez a mesma matéria para saber melhor.

Cátia- E ficaste a saber?

J- Sim.

Cátia- O que menos gostas em Portugal? O que não gostas?

J- Não sei... gosto de tudo.

Cátia- Gostas de tudo... E o português é difícil?

J- Não.

Cátia – Falar português, escrever português...

J- Escrever... é um bocadinho.

Cátia – É mais difícil escrever?

J- Sim...mas falar... há algumas palavras que eu não consigo dizer.

Cátia- Falas romeno?

J- Sim, falo.

Cátia- Em casa falam todos romeno ou português?

J- Romeno.

Cátia- Romeno.

J- Os meus pais nunca falam comigo português.

Cátia- Os teus pais sabem falar português?

J- Não, mais ou menos.

Cátia- Em casa falam sempre romeno para não se esquecerem da língua, não é.

J- Não... Todos nós... amigos... que são romenos falam todos assim.

Cátia- Falam todos romeno quando estão juntos?

J- Sim.

Cátia- Gostas de falar romeno.

J- Sim...mas os meus amigos romenos... quando vamos por exemplo, aqui no Fujacal tem um parque, nós nunca falamos romeno. Só português...

Cátia- Falais sempre português...

J- No parque quando vamos brincar, porque há duas coisas, porque há duas... há a língua romena como o português e há a língua romena cigana... que eu sou cigano... e eu...

Cátia- Então, há o romeno cigano e o romeno...

J- Sim como aqui. É diferente a língua. Somos mesmo muitos. E lá há uma coisa que me confunde...

Cátia- Explica lá uma coisa para eu perceber. Tu és romeno cigano, certo. E o romeno cigano é diferente do romeno?

J- Sim.

Cátia – É um pouco diferente...

J- É... é tudo diferente.

Cátia- Pensei que só houvesse uma língua. É muito diferente, então?

J- É. Aqui como por exemplo temos ciganos, falam mesmo igualzinhos. Falam como os portugueses. Só que na Roménia é diferente, os ciganos falam diferente e os romenos falam...

Cátia- Cá em Portugal, os ciganos portugueses falam português, é isso que queres dizer. Na Roménia falam diferente..

J- Sim. Mas somos romenos na mesma.

Cátia- Claro. Os ciganos cá também são portugueses.

Vocês dão-se bem com outros ciganos, há pessoas que não gostes muito...

J- Não.

Cátia- Não tens nenhum problema...

J- Não.

Cátia- Aqui na escola, não te chateiam por teres origem romena e de etnia cigana? Os teus colegas... tratam-te mal... chamam- te nomes? Ou não se importam, não fazem diferença?

J- Eu pensei nisso muitas vezes... mas nunca me aconteceu.

Cátia- Não fazem qualquer diferença, então.

J- Sim.

Cátia- E tu, o que achas ... os outros meninos ciganos cá da escola... os outros colegas... achas que os tratam mal ou não?

J- Não. Os portugueses?

Cátia- Se os portugueses tratam mal os portugueses ciganos?

J- Não. Mas... os ciganos é que os tratam... a eles... a nós não. Mas às vezes quando...

Cátia- Os ciganos portugueses tratam mal os outros portugueses?

J- Sim, às vezes...

Cátia- O que pensas sobre isso?

J- Eu... penso que somos todos iguais e não deviam tratar mal.

(Silêncio)

Cátia- Na escola, quando estas nas aulas, em que é que tens mais dificuldades? O que é mais difícil para ti, Matemática, Estudo do Meio ou Língua Portuguesa?

J- Acho que é na Matemática e na Língua Portuguesa.

Cátia- Na Matemática, o que é mais difícil para ti?

J- He... não sei... parece que quando não sei uma coisa... quando... é que às vezes...gosto de brincar na sala... não estou atento, é por isso... que eu... depois quando tenho dúvidas nos problemas tenho vergonha de dizer à professora.

Cátia- Mas deves dizer à professora que tens dúvidas. Não é melhor?

J- Mas...depois a professora chateia-se por eu não estar atento.

Cátia- Se calhar, a professora chateia-se mais se tu não perguntares.

J- Eu sei... só que ... tinha uma professora que... quando não estávamos atentos, a brincar... claro... todos os professores fazem isso... quando não estamos atentos gritam connosco.

Cátia- É para vocês estarem atentos.

J- Sim, é porque alguns, eu não, dizem que a professora não lhes dá atenção... mas a culpa é nossa porque gostamos mais de brincar em vez de estar atentos.

Cátia- E no português, o que é mais difícil para ti no português?

J- Para mim... sei ler... mas depois dar respostas... a gramática...

Cátia- Consegues compreender bem o que lês? Quando lês um texto consegues perceber bem, um texto em português?

J- Muito, muito não... mas tenho algumas dificuldades.

Cátia- E a escrever, dás muitos erros ou não?

J- Dou...porque... é por causa da letra... eu não consigo fazer uma letra bem.

Cátia- Não consegues fazer uma letra bonita?

J- Não.

Cátia- E os erros têm a ver com a letra?

J- Sim...

Cátia- Em casa como treinas, estudas? A escrever... escreves em casa português ou não?

J- Quando a professora manda cópias e isso... escrevo português.

Cátia- Tens em casa livros, em português, para leres?

J- (Silêncio)

Cátia- Livros de histórias...

J- Hum... tinha alguns mas não sei onde os pus.

Cátia- Costumas ler em casa?

J- Costumo, só que... quando... eu não quero ler... parece que estão à minha frente. E quando quero ler, quando quero lê-los já não estão lá. Porque eu tinha histórias, quando

fui de férias comprei alguns. Os meus pais. E... eu dizia... *ó pai compra-me isto para ler...* e os meus pais compravam.

Cátia- E em romeno, tens livros em romeno?

J- Não, não.

Cátia- Há... a língua romena cigana escreve-se ou não? Só se fala?

J- Só se fala.

Cátia- Só se fala.

J- Mas também se escreve.

Cátia – Também se escreve?

J- Sim...

Cátia- Textos ou livros de romeno cigano?

J- Desde de que eu saiba, acho que tem. Mas eu nunca...

Cátia- Não conheces?

J- Não. Mas deve haver autores e coisas dessas... Há autores... deve haver... mas eu... quando fui lá não fiquei muito tempo. Fiquei pouco.

Cátia- Gostas da escola?

J- Gosto.

Cátia- Gostas de andar nesta escola?

J- Sim.

Cátia- E os teus pais, gostam da tua escola?

J- Gostam.

Cátia- Vêm falar com a professora?

J- Sim, quando há reuniões e isso.

Cátia- Gostam que vós andeis na escola?

J- Gostam, claro. Todos os pais gostam, é para o nosso bem.

Cátia- E a tua professora, gostas dela?

J- Gosto.

Cátia- Na sala, trata os meninos todos por igual?

J- É. A professora já nos disse isso... e ...

Cátia- Achas bem ou mal?

J- Acho bem.

Cátia- No futuro, quando cresceres, o que queres vir a ser?

J- Arquitecto.

Cátia- Arquitecto, ai é.

J- Tenho de estudar muito.

Cátia- Pois tens. Se estudares chegas lá, não é.

J- Sim, com esforço.

Cátia- Tens de te esforçar. Tudo o que se consegue é com esforço.

Os teus pais, qual é a profissão dos teus pais? O que é que o teu pai faz?

J- O meu pai é feirante e a minha é doméstica.

Cátia- O teu pai sempre foi feirante? Mesmo na Roménia também era feirante ou fazia outra coisa?

J- Não... não sei...

Cátia- E a tua mãe trabalha em casa, cuida dos filhos?

J- Sim.

Cátia- Cinco filhos também deve dar muito trabalho, não é.

J- Pois dá.

Cátia- E tu, dás muito trabalho em casa?

J- Sim. A minha mãe diz ... vai brincar eu vou, quando diz tens de ajudar eu ajudo.

Cátia- Então, não dás tanto trabalho assim. Ajudas.

J- Sim, mas às vezes... também ... desarrumo...

Cátia- Também desarrumas as coisas.

J- E desaparecem...(risos) às vezes, também sou muito preguiçoso.

Cátia- Então queres ser arquitecto, muito bem. E sabes o que os arquitectos fazem?

J- Sei. Constróem... fazem projectos para casas, fábricas... coisas... muitas coisas.

Cátia- Vais ter de estudar muito...

J- E muita Matemática.

Cátia- E muita Matemática e também vais precisar do português.

J- Sim, sim. Eu sei. Escrever...

Cátia- Diz-me uma coisa, se tivesses, aqui na escola, depois das aulas, alguém que te ensinasse mais um bocadinho português. Gostavas? Achas que era importante para ti ou não?

J- Sim.

Cátia- Era? Por que achas que era importante?

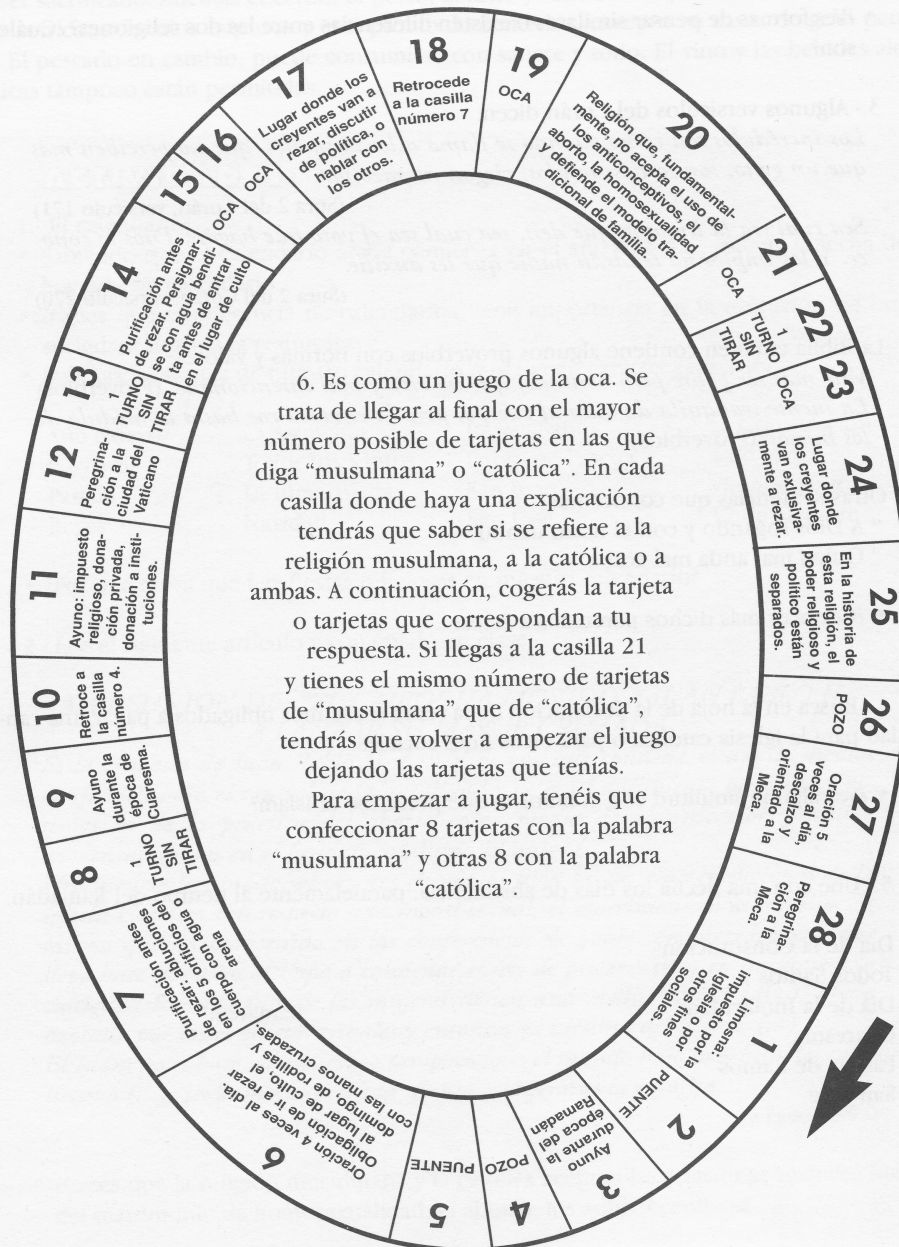
J- Para saber mais.

Cátia- Queres dizer-me mais alguma coisa? Fazer uma pergunta?

J- Não, não.



## ANEXO 7





*zapatos extraños y un pañuelo en la cabeza para que los hombres no les vean el cabello. Cuando las mujeres están en casa trabajando se ponen también un vestido marroquí.*



foto 1



foto 2



foto 4



foto 3

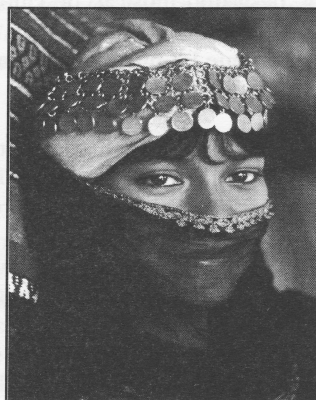


foto 5



foto 6



foto 7

### *Meninos de todas as cores*

*Era uma vez um menino branco chamado Miguel, que vivia numa terra de meninos brancos.*

Miguel – É bom ser branco, porque é branco o açúcar, tão doce, porque é branco o leite, tão saboroso, porque é branca a neve, tão linda.



*Mas certo dia o menino partiu numa grande viagem e chegou a uma terra onde todos os meninos eram amarelos. Arranjou um amigo chamada Flor de Lótus.*

Flor de Lótus - É bom ser amarela, porque é amarelo o Sol, é amarelo o girassol mais a areia amarela da praia.

*O menino branco meteu-se num barco para continuar a viagem e parou numa terra onde todos os meninos eram pretos. Fez-se amigo de um pequeno caçador chamado Lumumba.*

Lumumba - É bom ser preto como a noite, preto como as azeitonas, preto como as estradas que nos levam para toda a parte.

*O menino branco entrou depois num avião, que só parou numa terra onde todos os meninos são eram vermelhos. Escolheu, para brincar aos índios, um menino chamado Pena de Águia.*

Pena de Águia - É bom ser vermelho, da cor das fogueiras, da cor das cerejas e da cor do sangue bem encarnado.

*O menino branco foi correndo mundo até uma terra onde todos os meninos eram castanhos. Aí fazia corridas de camelo com um menino chamado Ali-Babá.*

Ali-Babá – É bom ser castanho como a terra do chão, os troncos das árvores. É tão bom ser castanho como o chocolate.

*Quando o menino branco voltou à sua terra de meninos brancos, dizia:*

Miguel – É bom ser branco como o açúcar, amarelo como o Sol, preto como as estradas, vermelho como as fogueiras, castanho da cor do chocolate.

Luísa Ducla Soares (adaptado para teatro)

## ANEXO 9

### A Lenda do Galo de Barcelos



Segundo a Lenda do Galo de Barcelos, os habitantes do burgo andavam alarmados com um crime e, mais ainda, por não se ter descoberto o criminoso que o cometera.

Certo dia, apareceu um galego que se tornou suspeito. As autoridades resolveram prendê-lo e, apesar dos seus juramentos de inocência, ninguém o acreditou. Ninguém julgava crível que o galego se dirigisse a São Tiago de Compostela em cumprimento duma promessa; que fosse fervoroso devoto do santo que em Compostela se venerava, assim como de São Paulo e de Nossa Senhora. Por isso, foi condenado à forca.

Antes de ser enforcado, pediu que o levassem à presença do juiz que o condenara. Concedida a autorização, levaram-no à residência do magistrado, que nesse momento se banqueteava com alguns amigos. O galego voltou a afirmar a sua inocência e, perante a incredulidade dos presentes, apontou para um galo assado que estava sobre a mesa, exclamando:

"É tão certo eu estar inocente, como certo é esse galo cantar quando me enforcarem".

Risos e comentários não se fizeram esperar, mas, pelo sim e pelo não, ninguém tocou no galo.

O que parecia impossível, tomou-se, porém, realidade! Quando o peregrino estava a ser enforcado, o galo assado ergueu-se na mesa e cantou. Já ninguém duvidava das afirmações de inocência do condenado. O juiz corre à forca e com espanto vê o pobre homem de corda ao pescoço, mas o nó lasso, impedindo o estrangulamento.

Imediatamente solto, foi mandado em paz. Passados anos, voltou a Barcelos e fez erguer o monumento em louvor à Virgem e a São Tiago.

**FONTE:** [http://www.barcelos.net/barcelos/lenda\\_galo.htm](http://www.barcelos.net/barcelos/lenda_galo.htm)

### **Egas Moniz, o aio**

A batalha de Valdevez entre os exércitos de D. Afonso Henriques e Afonso VII de Castela não teve um resultado decisivo para nenhuma das hostes envolvidas. D. Afonso Henriques retirou-se para Guimarães com o seu aio Egas Moniz e com os outros chefes das cinco famílias mais importantes do Condado Portucalense, interessadas na independência. O monarca castelhano pôs cerco ao castelo de Guimarães mas o futuro rei de Portugal preferia morrer a render-se ao primo. Egas Moniz, fundamentado na autoridade que a posição e a idade lhe conferiam, decidiu negociar a paz com Afonso VII a troco da vassalagem de D. Afonso Henriques e dos nobres que o apoiavam. O rei castelhano aceitou a palavra de Egas Moniz de que D. Afonso Henriques cumpriria o voto de vassalagem. Mas um ano depois, D. Afonso Henriques quebrou o prometido e resolveu invadir a Galiza, dando origem a um dos momentos mais heróicos da nossa história.

Vestidos de condenados, Egas Moniz apresentou-se com toda a sua família na corte de D. Afonso VII, em Castela, pondo nas mãos do rei as suas vidas como penhor da promessa quebrada. O rei castelhano, diante da coragem e humildade de Egas Moniz, decidiu perdoar-lhe e presenteou-o com favores. Este acto heróico impressionou também D. Afonso Henriques, que concedeu ao seu velho aio extensos domínios. Pensa-se que esta terá sido uma estratégia inteligente por parte de Egas Moniz para que o primeiro rei de Portugal pudesse ganhar tempo. Ao entregar-se, Egas Moniz ressalvava a sua honra e também a de Afonso Henriques, assegurando através da sua astúcia a futura independência de Portugal.

## ANEXO 11

Sociedade: Imigrantes de Leste têm mais formação que população portuguesa, diz estudo

Publicado

em

17-10-2003

Tema: Notícias

Os imigrantes de países de Leste têm uma formação escolar "muitíssimo superior" aos imigrantes de outras regiões e mesmo aos portugueses, segundo os resultados de um inquérito divulgados numa conferência na Fundação Gulbenkian, em Lisboa. Um terço dos imigrantes de países de Leste que responderam a esse inquérito tinham um curso universitário e os restantes completaram o ensino secundário ou equivalente.

O estudo, denominado "A última vaga de imigrantes de Leste em Portugal" e feito pelos professores Maria Ioannis Baganha, José Carlos Marques e Pedro Gois, do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, foi apresentado numa conferência na Fundação Gulbenkian, em Lisboa, sobre imigração do Leste da Europa. De acordo com o inquérito, feito de Julho a Dezembro do ano passado e envolvendo 735 estrangeiros de Leste em todos os distritos do continente menos Castelo Branco, 31 por cento dos imigrantes tinham formação académica superior e os restantes 69 por cento tinham completado o ensino secundário ou equivalente formação técnica.

Extrapolando para a escala nacional "os imigrantes de Leste têm uma educação muito superior se comparados com a população nacional ou os imigrantes de outras origens", frisou Maria Ioannis Baganha, que apresentou o trabalho. A Ucrânia é actualmente o país com mais imigrantes em Portugal, seguida do Brasil, que contudo no final do ano deve atingir o topo, disseram vários especialistas na conferência. Além da Ucrânia, estão em Portugal comunidades significativas de Moldavos e Romenos, entre outras nacionalidades de países do Leste europeu.

Segundo o estudo, 96 por cento dos inquiridos indicou que tinha entrado em Portugal com visto de curta duração, passado por outro país, tendo a maioria (86 por cento) chegado de autocarro. Só 16 por cento indicou ter encontrado dificuldades por causa das

"máfias". As dificuldades económicas foram a principal causa apresentada para imigrar, com 65 por cento dos inquiridos a afirmar que ganhava menos de 100 euros por mês no país de origem.

Quanto à escolha de Portugal (o grande fluxo migratório ocorreu em 2001, quando houve uma legalização extraordinária) os imigrantes justificaram com a promoção que lhes era feita por agentes de viagem, a ideia de que os salários eram várias vezes superiores aos que auferiam, a existência de uma regularização extraordinária e por isso a possibilidade de trabalhar legalmente. O inquérito indica também a grande preponderância de homens na população imigrante, 75 por cento dos quais casados e com uma média de idade de 37 anos (o mais novo 16, o mais velho 64), "todos em idade activa", frisou Ioannis Baganha.

Nos países de origem, 76 por cento estava a trabalhar, embora . só 80 por cento dos inquiridos afirmou estar, na altura do inquérito, a trabalhar em Portugal, um "dado surpreendente", segundo a especialista. No que respeita aos vencimentos em Portugal, 13 por cento disse ganhar menos de 300 euros mensais, 33 por cento entre 400 e 600 euros. Só cinco declarou ganhar mais de 900 euros por mês. Dos inquiridos, 73 por cento tinha contrato e a grande maioria disse também que trabalhava mais de 42 horas por semana. Finalmente, 63 por cento, afirmou que não sentiu discriminação no local de trabalho e cerca de metade dos inquiridos estavam satisfeitos ou muito satisfeitos por terem vindo para Portugal, com apenas nove por cento a não falar português.

Fernando Amado Monteiro, cônsul da Moldávia em Portugal e outro dos intervenientes, deu o exemplo dos imigrantes daquele país, que vieram para Portugal porque se espalhou que aqui "havia muito trabalho e que num dia se ganhava mais do que num mês lá". "Em Chisinau, capital da Moldávia, em praticamente todos os locais públicos havia cartazes a publicitar o sonho português", disse Amado Monteiro, diplomata português mas há três anos cônsul da Moldávia por o país não ter condições para financiar o seu próprio consulado, como explicou à Agência Lusa.

Na Moldávia também havia a ideia de que a legislação era muito permissiva, e por tudo

isso surgiram rapidamente "agências de viagens com pacotes", juntando logo a viagem e um emprego em Portugal, explicou. Como resultado de tudo isto, disse, o afluxo de imigrantes foi tal, em 2000 e 2001, que nem no consulado estavam preparados para um fenómeno assim. Mas, concluiu, "muitos vieram porque não tinham alternativa: ou morriam de fome ou fugiam".

*Fonte: Diário Sul*

<http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=News&file=article&sid=163>